

Kohti kaikille yhteistä liikunnanopetusta

Opettajien käsityksiä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja liikunnanopetuksen eriyttämisestä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Iida Nätkynmäki

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutus	
Tekijä - Författare - Author Iida Nätkynmäki			
Työn nimi - Arbetets titel Kohti kaikille yhteistä liikunnanopetusta: Opettajien käsityksiä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja liikunnanopetuksen eriyttämisestä			
Title Towards Physical Education for All: Teachers' Conceptions of Inclusive Physical Education and Differentiation of Physical Education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu –tutkielma / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 103 s. + 1 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tavoitteet. Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen osallistuminen yleisopetukseen riippumatta oppilaiden tarpeista. Inklusio tuo mukanaan heterogeeniset oppilasryhmät. Opetuksen eriyttämisellä pyritään vastaamaan oppilaiden vaihteleviin tarpeisiin mahdollistamalla kaikkien oppilaiden osallistuminen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen sekä millaisia vaikutuksia inklusiivisella liikunnanopetuksella on. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisin konkreettisin menetelmin opettajat eriyttävät liikunnanopetusta. Tutkimuksella halutaan herättää tietoisuutta inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksista sekä opettajien mahdollisuuksista vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin liikunnanopetuksessa.</p> <p>Menetelmät. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla haastatteleamalla viittä liikuntaa opettavaa opettajaa. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tulokset. Liikunnanopetuksen inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista hankaloittivat kielteiset asenteet ja motivaation puute, opettajan heikot eriyttämisen taidot, eriyttämisen vaivalloisuus, vakiintuneet käytännöt, pienryhmäopetuksen koettu hyödyt, ajanpuute, suuret ryhmäkoot ja aikuisresurssin puute. Inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista helpottivat oppilaantuntemus, opettajan lisäkouluttautuminen, motorisen oppimisen haasteiden aikainen havainnointi, ryhmän hyvät sosiaaliset suhteet, hyvä lukujärjestysuunnittelu, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä hyvät liikuntatilat ja välineet. Opettajat eriyttivät liikunnanopetusta oppimisen tahtia yksilöllistäen, erilaisia tehtäviä tarjoten, välineitä ja tiloja soveltaen, oppilasta avustaen sekä erilaisin roolituksin ja ryhmittelyin. Inklusiivisen liikunnanopetuksen haittoina koettiin henkinen turvattomuus, tunnin fyysisen aktiivisuuden kärsiminen, oppilaan huomiotta jääminen, kiusaaminen, liikunnanopetuksen toteuttamisen haasteet ja opettajan epäusko ammattitaitoonsa. Hyötyinä koettiin tasa-arvoisuus yhteisössä, oikeus osallistua, erilaisuuden ymmärtäminen, toisten huomioiminen, yksilöllisten tarpeiden mukainen opetus, opettajan ammattitaidon kehittyminen ja lisääntynyt aikuisresurssi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Liikunnanopetus, inklusio, inklusiivinen opetus, opetuksen eriyttäminen			
Keywords Physical education, inclusion, inclusive education, differentiated instruction			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Iida Nätkynmäki			
Työn nimi - Arbetets titel Kohti kaikille yhteistä liikunnanopetusta: Opettajien käsityksiä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja liikunnanopetuksen eriyttämisestä			
Title Towards Physical Education for All: Teachers' Conceptions of Inclusive Physical Education and Differentiation of Physical Education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 103 pp. + 1 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objective of the study. The aim of inclusive education is to achieve equal participation of all students in general education in spite of the students' needs. Inclusion generates heterogeneous groups of students. Differentiated instruction means responding to students' varying needs by enabling the participation of all students. The aim of this study was to examine what kind of factors affect the implementation of inclusive physical education (PE) and the differentiation of physical education, as well as what kind of effects does inclusive PE have. Additionally, the aim was to examine what kind of concrete methods the teachers have to differentiate PE. The purpose of this study is to raise awareness of the effects of inclusive PE and teachers' opportunities to respond to individual needs of students in PE.</p> <p>Methods. This study was carried out as a qualitative case study. The data was collected with a semi-structured theme interview by interviewing five teachers who teach physical education. The data was analysed with theory-guided content analysis.</p> <p>Results. Negative attitudes and lack of motivation, teacher's poor skills in differentiation, the trouble of differentiation, old habits, benefits of small group instruction, lack of time, large group sizes and lack of adult resources hindered the implementation of inclusiveness and differentiation of PE. The skill to identify each student's learning needs, teacher's additional education, early observation of motor learning disabilities, good social relationships of the group, successful scheduling, collaboration with others and good environment and equipment for physical education eased the implementation of inclusiveness and differentiation of PE. The teachers differentiated PE by individualizing the pace of learning, providing various kinds of tasks, modifying equipment and environment, assisting the student and by different kinds of student roles and groupings. The perceived disadvantages of inclusive PE were mental insecurity, the decrease of physical activity in the class, teacher's inability to pay attention to every student, bullying, challenges in implementing PE and teacher's disbelief in their skills. The perceived benefits were equality in the community, right to participate, understanding differences, consideration of others, instruction that responds to individual needs, the development of teacher's professional skills and increase of adult resources.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Liikunnanopetus, inklusio, inklusiivinen opetus, opetuksen eriyttäminen			
Keywords Physical education, inclusion, inclusive education, differentiated instruction			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KAIKILLE YHTEINEN KOULU	4
2.1	Segregaatiosta integraatioon.....	4
2.2	Kohti inklusiivista koulua.....	7
2.3	Yksilölliset tarpeet ja opetuksen eriyttäminen.....	12
3	KAIKILLE AVOIN LIIKUNNANOPETUS.....	16
3.1	Opetussuunnitelma inklusiivista liikunnanopetusta ohjaamassa	16
3.2	Eriyttäminen liikunnanopetuksessa	20
3.3	Liikunnanopetuksen eriyttämisen keinot.....	22
3.3.1	Oppisisältöjen muokkaaminen.....	25
3.3.2	Oppimisolosuhteiden ja –ympäristöjen muokkaaminen.....	26
3.3.3	Oppilaisiin liittyvien tekijöiden muokkaaminen.....	27
3.4	Opettajien asenteet inklusiivista liikunnanopetusta kohtaan	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
5.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	37
5.2	Aineiston analyysi.....	39
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	44
6.1	Inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavat tekijät.....	46
6.1.1	Opettajaan ja kouluun liittyvät tekijät	46
6.1.2	Oppilaisiin liittyvät tekijät.....	49
6.1.3	Opetuksen järjestämiseen ja resursseihin liittyvät tekijät.....	52
6.2	Liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmät	59
6.2.1	Oppimisen tahdin yksilöllistäminen.....	61
6.2.2	Erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen	62
6.2.3	Välineiden hyödyntäminen.....	66
6.2.4	Tilojen muokkaaminen.....	67
6.2.5	Oppilaan tuki ja avustaminen.....	67
6.2.6	Erilaiset roolitukset.....	68
6.2.7	Ryhmittelyt.....	69

6.3	Inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutukset	72
6.3.1	Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt oppilaan kannalta.....	73
6.3.2	Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt opettajan kannalta.....	76
6.3.3	Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat oppilaan kannalta.....	78
6.3.4	Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat opettajan kannalta	80
7	LUOTETTAVUUS.....	84
7.1	Tutkimuksen luotettavuus	84
7.2	Tutkimuksen eettisyys	87
7.3	Tutkimuksen rajoitukset.....	88
8	POHDINTA.....	90
	LÄHTEET	95
	LIITE 1	104

1 Johdanto

Suomalaisissa kouluissa opettajat kohtaavat tänä päivänä laajemman ja moninaisemman oppilasjoukon kuin aiemmin. Inklusion ideologian ja inklusiivisen kasvatuksen myötä oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempiä, ja inklusio tuokin mukanaan haasteen vastata heterogeenisen oppilasryhmän vaihteleviin yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaiden yksilöllisyyttä lisää muun muassa erot oppilaiden valmiuksissa, taitotasossa, oppimiskyvyssä, kiinnostuksen kohteissa ja asenteissa. (Hakala, 1999, 135; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42.) Termi inklusio on ollut vahvasti mukana niin koulumaailmaa kuin yhteiskuntaakin koskevassa keskustelussa (Vickerman, 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 18) inklusio on määritetty keskeiseksi perusopetuksen kehityksen suuntaa määrittäväksi periaatteeksi. Inklusiivinen kasvatus ja opetus pyrkii siihen, että kaikki oppilaat olisivat tasa-arvoisia osallistuvia jäseniä yleisopetuksessa ja kouluyhteisössä riippumatta heidän ominaisuuksistaan tai tarpeistaan. Yleisopetuksen luokalla jokaisen oppilaan tulisi inklusioaatteen mukaisesti saada yksilöllisiä tarpeitaan vastaavaa opetusta ja oppimisen tukea. (Moberg, 2001, 85; Oja, 2012, 40; Peterson & Hittie, 2010, 57, 225; Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xii, xiv.)

Inklusiivista, kaikille yhteistä opetusta toteutettaessa on siis huomioitava yksilöllisten oppilaiden tarpeet. Yksilöllisten oppimisen tarpeiden huomioiminen koskee niin erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita kuin muitakin oppilaita tasapuolisesti (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 96, 98-99; Peterson & Hittie, 2010, 15). Opetuksen eriyttämisellä pyritään tarjoamaan oppilaille heidän kykyjään ja valmiuksiaan vastaavia haasteita. Eriyttäminen siis tarkoittaa sellaisia toimenpiteitä, joilla muokataan opetusta sopivaan jokaiselle oppilaalle. (Hellström, 2008, 63; Peterson & Hittie, 15, 362-363; POPS 2014, 62; Tomlinson, 2014, 3-4, 13.) Opetuksen eriyttämisen tavoitteena on siis tarjota jokaiselle oppilaalle hänen yksilöllisiä tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa opetusta ja sopivia haasteita.

Myös liikunnanopetus voi olla inklusiivista ja sopia jokaiselle oppilaalle, kun opetusta sovelletaan oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Inklusion ideologiaa noudatetaan siis myös liikunnanopetuksessa. Liikunnanopetuksen suhteen inklusion tavoitteena on, että jokainen oppilas pystyisi osallistumaan tavalliseen koululii-kuntaan huolimatta esimerkiksi vammasta, sairaudesta tai muista erityisistä tarpeista. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 7, 20.) Muun opetuksen tavoin myös inklusiivisessa liikunnanopetuksessa on tärkeää, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua, mitä pyritään edistämään liikunnanopetuksen eriyttämisellä eli soveltamalla ja muokkaamalla opetusta oppilaiden tarpeiden mukaan (Aydin, 2014; Bailey, 2001, 125; Barber, 2010, 21, 88; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 101; Huovinen & Rintala, 2007, 201).

Inklusio on saanut osakseen niin kiitosta kuin kritiikkiäkin. Vaikka inklusio on hyväksytty kansainvälisesti koulutuksen kehittämisen suunnaksi, ei se silti toteudu vielä täydellisesti ja matkaa onnistuneeseen inklusiiviseen opetukseen on edelleen. Teoriassa inklusion ideologia kuulostaa hienolta tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoitteineen, mutta käytännön toteutus kouluissa on vielä vaiheessa. Oppilasaines muuttuu koko ajan monimuotoisemmaksi ja heterogeenisemmäksi, ja kiinnostavaa onkin, miten inklusio ja kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaava opetuksen eriyttäminen toteutuu käytännössä. Inklusiota puolustetaan ja siihen kannustetaan, mutta etenkin suomalaisessa koulutuskeskustelussa inklusion toteuttaminen koetaan vaikeaksi resurssien puutteen takia. Sama koskee myös eriyttämistä, jonka tarvetta inklusio lisää. Inklusiivinen opetus lupaa jokaiselle oppilaalle riittävän oppimisen tuen yleisopetuksessa, mutta tämä ei tunnu kaikissa kouluissa toteutuvan. Inklusio on herättänyt kysymyksiä muun muassa siitä, onko opettajilla riittävästi aikaa huomioida kaikki oppilaat yksilöllisine tarpeineen, onko kouluissa riittävästi avustajaresursseja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimisen tukemiseksi sekä onko kouluilla riittävästi välineitä, tiloja ja muita resursseja opetuksen eriyttämiseen?

Oma kokemukseni on, että inklusion haasteet aiheuttavat opettajissa huolta siitä, miten he pystyvät ja ehtivät tukea jokaista oppilasta mahdollisimman hyvin. Omissa opinnoissani inklusioon ja opetuksen eriyttämiseen liittyvien aiheiden ja ilmiöiden käsittely on ollut mielestäni melko vähäistä. Opinnoissa ei ole

juurikaan perehdytty niihin keinoihin, miten kohdata erilaisia oppijoita ja vastata heidän tarpeisiinsa heidän oppimista parhaiten tukevalla tavalla. Koska liikunnanopetus ja oppilaiden kannustaminen liikunnalliseen elämäntapaan on itselleni tärkeä aihe, halusin keskittyä pro gradu –tutkielmassani opetuksen eriyttämiseen ja inklusiivisuuteen liikunnanopetuksen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen päämääränä on nimenomaan selvittää opettajien kokemuksia inklusion ja opetuksen eriyttämisen toteuttamisesta erityisesti liikunnanopetuksen näkökulmasta. Tavoitteena on kartoittaa ja kuvata, millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen. Toinen tavoite on selvittää, millaisin menetelmin opettajat huomioivat oppilaiden yksilölliset tarpeet liikuntatunneilla eli miten he eriyttävät liikunnanopetusta. Kolmantena tavoitteena on kartoittaa opettajien kokemuksia inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksista. Eriyttämistä ja sen keinoja tiedetään ja on tutkittu, mutta tapaustutkimuksena haluan selvittää, miten inklusio näkyy ja toteutuu opettajien liikunnanopetuksessa käytännössä ja millaiset mahdollisuudet heillä on eriyttää liikunnanopetusta. Koen tutkielmani aiheen ajankohtaiseksi ja tärkeäksi, koska inklusio ja opetuksen eriyttäminen vaikuttavat suuresti oppilaan osallistumiseen liikuntatunneilla ja sitä kautta motivaatioon ja liikuntainnostukseen. Toivon saavani itselleni käytännön vinkkejä liikunnanopetuksen eriyttämiseen sekä keinoja, joiden avulla voin tulevaisuudessa tukea ja kannustaa oppilaita heitä parhaalla mahdollisella tavalla liikunnallisen elämäntavan pariin.

Pro gradu –tutkielmani idea sekä teoreettinen viitekehys ovat saaneet alkunsa kandidaatin tutkielmassani, jossa tarkastelin kaikille yhteisen koulun ja liikunnanopetuksen ideaa. Pro gradu –tutkielman näkökulma on tarkentunut kandidaatin tutkielmasta. Tutkimuskysymyksiä on tarkennettu ja laajennettu sekä teoreettista viitekehystä on laajennettu ja syvennetty. Tällä tutkimuksella halutaan herättää tietoisuutta siitä, millaisia hyötyjä ja haasteita inklusiivinen liikunnanopetus tuo mukanaan, mikä sen toteuttamista estää ja toisaalta edistää sekä opettajien mahdollisuuksista vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin liikunnanopetuksessa. Tämän tutkimuksen kautta tavoitteenani on myös olla osaltani mukana kehittämässä kaikille avointa koulua ja koululiikuntaa.

2 Kaikille yhteinen koulu

Inkluusio ja inklusiivinen opetus on määritelty kansainväliseksi kasvatuksen ja koulumaailman kehittämisen suunnaksi sekä tavoiteltavaksi arvoksi, ja se on ollut vahvasti mukana koulumaailmaan sijoittuvassa keskustelussa lähivuosina. Avaan tässä luvussa integraation ja inkluusion ideologioita sekä periaatteita ja tavoitteita niiden taustalla. Keskityn integraation ja inkluusion kehityksen tarkastelussa pääsääntöisesti Suomen koulujärjestelmän näkökulmasta. Esittelen ensin lyhyesti, mitä segregaatilla ja integraatiolla tarkoitetaan. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan inkluusiota, sen merkitystä ja ominaispiirteitä sekä sitä, miten se ilmiönä näkyy erityisesti koulumaailmassa. Tässä luvussa esittelen myös tiivistetysti opetuksen eriyttämistä yleisdidaktisena ilmiönä.

2.1 Segregaatiosta integraatioon

Aiemmin vammaiset tai muuten poikkeavat ihmiset erotettiin täysin koulusta ja koulumaailmasta (Sapon-Shevin, 2007, 67). Peterson ja Hittie (2010) muistuttavat, ettei tällainen poikkeavien ja erilaisten ihmisten erottaminen muista kosketanut kuitenkaan vain koulumaailmaa, vaan ihmisten välinen erottelu näkyi myös muun muassa työpaikoilla sekä asumisalueissa. Tällaista segregatiota ja erottelua perusteltiin muun yhteisön puolustamisella erilaisten, muista poikkeavien yksilöiden ei-toivotuilta vaikutteilta. Toisen merkittävän segregatiota puolustavan perustelun mukaan tällaisen erottelun ajateltiin olevan parhaaksi niille, keitä se koski: heidän on hyvä olla itsensä kaltaisten ihmisten kanssa. (Peterson & Hittie, 2010, 6-7.)

Suomessakin 1960-luvulle saakka erityisopetuksessa oli vallalla ajatus erillisistä erityiskouluista. Erityisopetusta määrittivät erityiskoulut ja tavallisista opetusryhmistä erotetut erityisryhmät, joiden ajateltiin olevan vammaisille ja ”tavallisista” poikkeaville oppilaille parempi ratkaisu heidän oppimisensa takaamiseksi. Erityisopetuksen opettajien erityistaitoja kohdata ja opettaa lapsia, joilla oli ”erityistarpeita”, käytetään edelleenkin perusteena segregoitujen opetusryhmien muodostamiselle. (Murto, 2001, 35, 37; Saloviita, 2006, 329; Takala, 2010, 14;

Tomlinson, 2014, 37.) Myös muualla maailmalla erilaisten ja poikkeavien ihmisten uskottiin tarvitsevan segregoituja, juuri heitä varten suunniteltuja ympäristöjä, kuten erilliset koulut vammaisille oppilaille (Peterson & Hittie, 2010, 7).

Suomessa vuonna 1968 peruskoulu-uudistuksen myötä aiemmin muista oppilaista erillään opetettuja oppilaita alettiin opettaa samoissa ryhmissä muiden oppilaiden kanssa (Saloviita, 2001, 151). 1970-luvulla erityisopetuksen kehittämistä koskevaan keskusteluun tuli mukaan integraation käsite, jolla tarkoitetaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista toisiinsa. Integraatioajattelu perustuu periaatteeseen, jonka mukaan muista oppilaista poikkeavilla tai vammaisilla oppilailla on oikeus saada opetusta vähiten rajoittavassa ympäristössä. Tällä yleensä tarkoitettiin vammaisten oppilaiden opetuksen järjestämistä muiden oppilaiden kanssa yhdessä niin, että vammaiset oppilaat saivat tarvitsemansa tuen yleisopetuksen yhteydessä. Näin luodaan koulujärjestelmä, jonka piirissä kaikki oppilaat voivat käydä koulua yhdessä. (Moberg, 2001, 82-84; Peterson & Hittie, 2010, 18; Takala, 2010, 16.)

Segregaatio ja integraatio herättävät kysymyksiä arvoista ja ihmisoikeuksista: haluammeko elää yhteiskunnassa, joka erottelee ihmisiä esimerkiksi etnisyyden, sosioekonomisen aseman, sukupuolen tai kykyjen perusteella, vai yhteiskunnassa, jossa erilaisuutta ja moninaisuutta arvostetaan (Peterson & Hittie, 2010, 7). Integraatioajattelun taustalla on vaikuttanut aate ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja demokratian tavoittamisesta, mikä vaikutti myös peruskoulu-uudistuksen toteutumiseen 1960-1980 -luvuilla. Yhteisen koulujärjestelmän avulla oli pyrkimys saada aikaan laajempaa yhteiskunnallista tasa-arvoa myös koulun ulkopuolella. Nähtiin tärkeänä integroida vammaisten opetus yleisen koululaitoksen yhteyteen, ja näin luoda heille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. (Moberg, 2001, 83; Murto, 2001, 39.)

Integraatiota ja kaikkien oppilaiden tasa-arvoista osallistumista koulunkäyntiin ei saavuteta hetkessä, ja Moberg (2001) sekä Moberg ja Savolainen (2015) kuvaavatkin koulutuksellisen integraatiokehityksen edistämistä asteittaisena, monivaiheisena prosessina. Heidän mukaansa integraation tarkastelu ja tavoittelu lähtee usein liikkeelle opetusratkaisujen fyysisestä ulottuvuudesta. Pelkkä oppi-

laan fyysinen sijoitus normaaliluokkaan ei kuitenkaan takaa oppilaan integroimista, vaan myös toimivat opetusjärjestelyt kaikille oppilaille on taattava. Käsitettä fyysinen integraatio voidaan käyttää tarkoittamaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavan oppilaan ja muiden välillä ja kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, mikä johtaa yhdessä tekemiseen ja yhteistyöhön. Tällaista yhteistoimintaa kutsutaan toiminnalliseksi integraatioksi. (Moberg, 2001, 83, 85; Moberg & Savolainen, 2015, 82.)

Integraatiokehityksessä eteenpäin siirryttäessä yhdessä tekeminen ja toiminnallinen integraatio edistävät toisten hyväksymistä, myönteisten sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden muodostumista sekä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, jolloin syntyy psykologista ja sosiaalista integraatiota. Sosiaalinen integraatio taas edesauttaa yhteiskunnallisen integraation saavuttamista. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa koulun ulkopuolista ihmisten välistä tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja osallistumista yhteisessä yhteisössä sen täysivaltaisena jäsenenä. Fyysinen integraatio siis tarkoittaa ainoastaan fyysisesti samassa tilassa olemista, eikä näin ole riittävä toimi oppilaan integroimiseksi yleisopetukseen. Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei edusta niin sanottua todellista integraatiota, mutta vie sitä eteenpäin ja edistää integraatioprosessia. Sosiaalinen integraatio edustaa todellista integraatiota koulumaailmassa, ja koulun jälkeen todellinen integraatio ilmenee yhteiskunnallisena integraationa. Sosiaalinen integraatio ja yhteisöllisyyden kokeminen ovat hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, ja täydellisesti toteutuessaan integraatio alkaakin lähestyä inklusion aatetta. (Moberg, 2001, 85; Moberg & Savolainen, 2015, 82-83; Takala, 2010, 16.) Inklusiota käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Segregoitavista opetusjärjestelyistä on siis vuosien saatossa siirrytty kaikkia oppilaita tasa-arvoisemmin osallistamaan opetukseen. Integraation taustalla vaikuttaa ajatus kaikkien ihmisten samanarvoisuudesta niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin, mikä on myös inklusion ideologian tärkeä arvo. Integraation syvin taso – sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio – muistuttaa toteutuessaan jo inklusion aatetta, jota tarkastelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.2 Kohti inklusiivista koulua

Tässä luvussa perehdyn siis tarkemmin inklusion ja kaikille yhteisen koulun aatteeseen. Tarkastelen ensin inklusion tavoitteita ja sen perustana olevia arvoja, minkä jälkeen esittelen lyhyesti inklusion tukemisen keinoja, kuten lähi-kouluperiaatetta ja ympäristön muokkaamista oppilaan tarpeita vastaavaksi.

Erityisopetuskeskustelussa 1970-luvulle saakka vallalla olevan integraatioajattelun jälkeen keskusteluun on noussut vahvasti mukaan inklusion käsite. Inklusiota voidaankin pitää integraatioajattelua loogisesti seuraavana ideologiana, jonka tavoitteena on kaikkien ihmisten tasa-arvoisuus sekä koulussa että yhteiskunnassa sen sijaan, että oppilaita eroteltaisiin erillisiin opetusryhmiin. (Murto, 2001, 39-41; Saloviita, 2006, 326.) Yksittäisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomioimisesta siirryttiin inklusion myötä koko luokan ja kaikkien oppilaiden oppimisedellytysten huomioimiseen (Naukkarinen, Saloviita & Murto, 2001, 199). Armstrong (2011) toteaa, että käsitettä inklusio käytetään edelleen usein koskettamaan vain tiettyä oppilasryhmää: niitä, joilla on erityisen tuen tarpeita. Monet kuitenkin ymmärtävät inklusiivisen opetuksen periaatteena, joka todella koskee kaikkia oppilaita ja oppijoita. (Armstrong, 2011, 7-8.) Tässä tutkielmassa käsitteellä inklusio tarkoitetaan nimenomaan kaikkien kouluyhteisön jäsenten tasa-arvoa ja osallistumista. Inklusioajattelu perustuu yksilöiden väliseen tasa-arvoon, eikä oppilasryhmiä erotella toisistaan oppilaiden erilaisten ominaisuuksien perusteella. Inklusion voidaan näin ajatella edustavan integraation syvintä olemusta eli sosiaalisen integraation toteutumisesta koulussa, ja sosiaalinen integraatio luokin toteutuessaan yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Moberg, 2001, 85; Murto, 2001, 39-41; Takala, 2010, 16.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 18) inklusio on määritetty keskeiseksi periaatteeksi perusopetusta kehitettäessä. Myös Sapon-Shevin (2007) määrittelee inklusion koulumaailmassa keskeiseksi arvoksi, joka tukee uskomuksia siitä, että kaikkien oppilaiden tulee olla yleisopetuksen ja kouluyhteisön osallistuvia jäseniä riippumatta heidän vahvuuksistaan tai heikkouksistaan. Hyvä inklusio on hyvää opetusta kaikille. (Sapon-Shevin, 2007,

xii, xiv.) Inklusion ideologiaa noudattavat ja inklusiota kohti pyrkivät monet valtiot, ja inklusiosta onkin tullut kansainvälisesti ja laajasti hyväksytty kasvatuksen suunta. Kansainvälisesti kehitellyillä säännöksillä ja laeilla pyritään varmistamaan jokaisen oppilaan yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja oppimiseen. (Coates, 2012.)

Inklusiolle ei ole toistaiseksi keksitty suomenkielistä vastinetta, mutta inklusiivisesta koulusta on käytetty termejä 'yhteinen koulu kaikille' ja 'kaikille avoin koulu'. Inklusion periaatteen mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus käydä yhdessä ikätovereidensa ja vertaistensa kanssa samaa tavallista koulua riippumatta lapsen fyysisistä, älyllisistä, emotionaalisista, etnisistä, kielellisistä, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, perhetaustaan liittyvistä tai muistakaan ominaisuuksista. Kaikille yhteisen koulun ideologian mukaan kaikki oppilaat ovat samassa heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä ja käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa jokaisen oppilaan tulee saada omia yksilöllisiä edellytyksiään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta. Inklusiivisessa, kaikille avoimessa koulussa myös erityistä tukea tarvitseva oppilas saa tarvitsemansa tuen ja avun myös yleisopetuksen luokalla. Inklusiossa ei ole kuitenkaan kyse ainoastaan vammaisten oppilaiden oppimismahdollisuuksien parantamisesta ja osallistumisen lisäämisestä, vaan yhteinen opetus ja yhteinen opetussuunnitelma sekä oikeus riittävään oppimisen tukeen yleisopetuksen luokalla koskevat kaikkia oppilaita ja opetus tulee järjestää kaikkien oppilaiden oppimista tukevaksi. (Moberg, 2001, 85; Murto, 2001, 39-41; Oja, 2012, 40; Peterson & Hittie, 2010, 57, 225; Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xiv, 10; Takala, 2010, 13, 16; Väyrynen, 2001, 15-16.) Inklusion ideologian mukaan oppilaalla on siis oikeus saada hänen yksilöllisiä tarpeitaan vastaavaa opetusta yleisopetuksen piirissä. Inklusiivisten käytäntöjen avulla saadaan aikaan oppimisympäristöjä, jotka ovat parempia jokaiselle oppilaalle. (Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xii-xiv.)

Perusopetuslaissa (1998) määritellään opetuksen päämääräksi yhteiskunnan tasa-arvoisuuden lisääminen sekä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden turvaaminen. Inklusiolla on suuri merkitys perusopetuslain mukaisten arvojen – tasa-arvon, ihmisoikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden – edistämisessä.

(Lakkala, 2008; Perusopetuslaki, 1998; POPS 2014, 16; Väyrynen, 2001, 19-20.) Kouluinklusiota onkin aluksi perusteltu kansalaisoikeuksien näkökulmasta. Nähtiin, että kaikkien oppilaiden opettaminen samoissa kasvatusympäristöissä edisti ihmisten tasa-arvoisuutta, yksilön oikeuksia ja yhteiskunnallisen osallisuuden toteutumista. Koulumaailmassa inklusion mukaista tasa-arvon ja ihmisoikeuksien tavoittelua edistetään ottamalla kaikki oppilaat mukaan yleisopetukseen. Näin perusopetuksella taataan kaikille oppilaille yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet oppimiseen ja edistetään koulutuksellista tasa-arvoa. (Oja, 2012, 37, 40.)

Sapon-Shevin (2007, 15) kiteyttää yhden inklusion tärkeimmistä ominaisuuksista olevan kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallistaminen. Inklusio tarkoittaa siis osallisuutta ja Salamancan julistuksen (1994) mukaan inklusioajatteluun perustuva kaikille yhteinen, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoista osallistumista tavoitteleva koulu toimiikin syrjimisen vastustajana. Inklusiiviset koulut edistävät osaltaan osallisuuteen kannustavien yhteisöjen ja inklusiivisen yhteiskunnan rakentumista. Ketään ei saa syrjiä eikä jättää yhteisön ulkopuolelle koulumaailmassakaan. (Salamanca Statement, 1994; Takala, 2010, 13; Väyrynen, 2001, 15-16.) Inklusion voisikin käsittää ”mukaan kuulumiseksi” tai ”mukaan pääsemiseksi”. Inklusiivinen kasvatus perustuu uskomukseen, jonka mukaan jokaisella yhteisön jäsenellä on oikeus osallistua yhteiseen opetukseen, toimintaan ja tekemiseen tasa-arvoisesti. Kokemus mahdollisuudesta osallistua tukee oppilaan tuntemusta siitä, että hän on tärkeä yhteisön jäsen, vaikka jäsenyyden mahdollistaminen vaatisikin muokkauksia, sovelluksia ja tukea. (Armstrong, 2011, 7-8; Sapon-Shevin, 2007, 6; Väyrynen, 2001, 16, 20, 28.)

Inklusion tavoitteena on siis luoda yhteiskunta, jossa eletään yhdessä ja jossa kaikilla on oikeus tuntea olevansa yhteisön täysivaltainen jäsen (Naukkarinen ym., 2001, 199). Inklusiiviselle koululle ominaista onkin nimenomaan yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista oppimiskäsitystä vastaava yhdessä tekeminen ja oppiminen edistävät koulussa toisten huomioon ottamista ja kannustamista. Yhdessä toimiminen ja yhteiset oppimisen kokemukset ovat inklusiivi-

sen koulun yhteisyyden tärkeitä ominaisuuksia. Yhteisyydellä tarkoitetaan tunnetta siitä, että jokin on yhteinen, ja inklusiivisessa koulussa yhteisyys tulee esiin, kun kaikki oppilaat ovat mukana osallistumassa koulun toimintoihin. Yhteisyyteen kuuluu vahvasti myös muiden hyväksyminen ja erilaisuuden luonteva hyväksyminen. (Murto, 2001, 43-44, 46; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 108-110.)

Perusopetuslaissa (1998) korostetaan oppilaan oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan. Lähikouluperiaate tarkoittaa kaikille avoimen koulun ideologian mukaisesti sitä, että lapsi saa käydä sitä koulua, jossa muutkin alueen samanikäiset lapset käyvät. (Armstrong, 2011, 8; Jylhä, 1999, 141; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 101-102.) Lähikouluperiaate on siis läheisesti yhteydessä inklusioon, koska se tukee kaikkien oppilaiden oppimista yhdessä. Lähikouluperiaatteella pyritään toteuttamaan inklusion ideologiaa kaikille yhteisestä koulusta ja osallistumisesta, kun kaikki oppilaat leikkivät, oppivat ja toimivat yhdessä toistensa kanssa. Inklusiivisessa koulussa kaikki oppilaat opiskelevat tavallisessa koulussa ja saavat tavallisella luokalla edellytystensä mukaista opetusta. (Murto, 1999, 32; Moberg, 2001, 84.) Inklusiivinen koulu pyrkii ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden ja tuen tarpeen niin, että jokaiselle pystyttäisiin takaamaan parhaat mahdolliset oppimisen ja kehityksen olosuhteet yhteisen opetuksen piirissä yhteisessä koulussa (Murto, 2001, 46-47).

Inklusiivisen, kaikille avoimen koulun toteuttaminen on prosessi, joka edellyttää kouluissa suuria rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia ja uudistuksia (Coates, 2012; Oja, 2012, 38). Inklusiivisen koulutyön järjestämisessä keskeistä on koulun sekä sen toimintojen, asenteiden, rakenteiden ja ympäristöjen muuttaminen ja soveltaminen sen sijaan, että oppilaan tulisi muuttua ja sopeutua olemassa olevan luokan ja opetuksen rakenteeseen. Inklusio siis eroaa integraatiosta siinä, että integraatioajattelun mukaan oppilaan on sovittava kouluun tai luokkaan, kun taas inklusio viittaa koulun sosiaalisten, kulttuuristen ja kasvatuksellisten tekijöiden muokkaamiseen. Koulun on siis muututtava ja sopeuduttava oppilaan tarpeisiin sekä luotava toimivat ja esteettömät oppimisen olosuhteet. (Armstrong, 2011, 8-9; Coates, 2012; Murto, 1999, 32; Richards, 2011, 93; Sapon-Shevin, 2007, 5-6; Vickerman, 2007; Väyrynen, 2001, 18-19.) 2000-luvun

alussa erityisopetuksessa vallitseva ajattelutapa korosti yksilön ominaisuuksia, eikä oppilaan koettu sopivan tavalliselle yleisopetuksen luokalle. Nykyään ajattelutapa on siis muuttunut siihen suuntaan, että inklusion toteutumisen esteenä pidetään kouluyhteisön saavuttamatonta fyysistä ja sosiaalista ympäristöä eikä oppilaan sopeutumattomuutta kouluun. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 15; Saloviita, 2006, 329.)

Sapon-Shevin (2007, 6) kuvaileekin inklusiota kysymyksellä 'miten peliä tulee muokata, jotta kaikki pystyvät pelaamaan?' Tavoitteeseen päästään, kun opetus suunnitellaan sopimaan yhdenvertaisesti kaikkien oppilaiden oppimisedellytyksiin. Oppilaiden tarpeiden huomioimiseksi ja opetukseen osallistumisen takaamiseksi on siis muokattava opetussuunnitelmia, opetuskäytänteitä ja oppimisympäristöjä. Inklusiivinen kasvatus kannustaa monipuolisten oppimismahdollisuuksien ja oppimisympäristöjen luomiseen sekä kaikkien oppilaiden kykyjen ja oppimisen edistämiseen. Kaikille yhteinen koulu ja kaikille yhteinen oppimisympäristö ovat esteettömiä ja tukevat jokaisen oppilaan oppimista. (Coates, 2012; Jylhä, 1999, 141.)

On siis huomattavissa, että integraation ja inklusion ideologian taustalla on samoja periaatteita ja tavoitteita, mutta inklusio vie ajatuksen kaikkien yhteisön jäsenten tasa-arvoisuudesta ja osallistumisen oikeudesta pidemmälle. Inklusion voisi ajatella perustuvan ajatukseen, että alusta asti ihmiset ovat samanarvoisia ja osa yhtä yhteistä yhteisöä. Integraatio sen sijaan ymmärretään usein niin, että ihminen on ensin eriarvoinen ja erillinen osa yhteisöä, kunnes hänet integroidaan mukaan yhteisöön. Inklusio nähdään usein hyvänä ja tavoiteltavana, kaikille osapuolille hyötyjä tuottavana ratkaisuna koulumaailmassa. Inklusio vaatii kuitenkin paljon työtä toteutuakseen ja hyödyttääkseen kaikkia osapuolia, ja inklusio onkin kohdannut myös haasteita. Miten hyvin inklusio todellisuudessa toteutuu suomalaisissa kouluissa ja onko siitä hyötyä kaikille osapuolille?

2.3 Yksilölliset tarpeet ja opetuksen eriyttäminen

Edellisen luvun lopussa sivusin jo hieman opetuksen eriyttämisen ilmiötä, kun tarkastelin ympäristön muokkaamista yksilön tarpeisiin sopivaksi. Tarkastelen tässä luvussa siis lyhyesti ja yleisesti opetuksen eriyttämisen sekä oppilaiden ja heidän tarpeidensa yksilöllisyyden huomioimisen periaatteita, mutta eriyttämisen tarkempaan tarkasteluun liikunnanopetuksen näkökulmasta syvennyn luvussa 3.

Inklusio tuo luokkaan mukanaan haasteen vastata hyvin heterogeenisen oppilasryhmän vaihteleviin yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilasryhmien monimuotoisuutta lisäävät muun muassa oppilaiden erot valmiuksissa, taitotasossa, oppimiskyvyssä ja –tyyleissä, kiinnostuksen kohteissa, asenteissa ja motivaatiossa sekä temperamentissa ja persoonallisuuksissa. Oppilaiden erilaiset tarpeet voivat tulla esiin monin tavoin riippuen esimerkiksi oppilaan sukupuolesta, kulttuurisesta taustasta sekä emotionaalisesta ja kognitiivisesta kehityksestä. (Hakala, 1999, 135; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Mikola, 2011; Tomlinson, 2001, 1; Tomlinson, 2003, 19; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42.) Kun luokassa on paljon erilaisia oppijoita, on kiinnitettävä huomiota oppilaiden oppimistyylihin, opiskelutahtiin, ohjeistuksiin ja oppimisympäristöön sekä erilaisten oppilaiden oppimista monipuolisesti edistävien olosuhteiden ja moninaisuutta tukevan ilmapiirin luomiseen (Peterson & Hittie, 2010, 363; Sapon-Shevin, 2007, 111-112).

Inklusiivista, kaikille yhteistä opetusta toteutettaessa on tärkeää ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet, joihin pyritään vastaamaan oppilaan parasta mahdollista oppimista edistävällä tavalla (Lakkala, 2008; Tomlinson, 2014, 42). Inklusion ideologian taustalla on ajatus siitä, että opetusta kehittämällä yleisopetuksessa pystytään vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän kaikkien oppilaiden oppimisen haasteisiin. Yksilöllisyyden huomioiminen koskee niin erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita kuin muitakin oppilaita tasapuolisesti. Inklusion mukaisen opetuksen tavoitteena on siis tarjota oppilaille heidän omia tarpeitaan

ja edellytyksiään vastaavia haasteita. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 96, 98-99; Peterson & Hittie, 2010, 15.) Bailey ja Robertson (2000, 64) korostavatkin, että oppilaita tai erityisiä tarpeita ei voida jakaa vain vammaisiin ja vammattomiin. Jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset edellytyksensä ja tarpeensa, jotka vaativat opetuksen toteuttamisessa yksilöllistä huomiointia (Bailey & Robertson, 2000, 62; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 9).

Saloviita (2009) sekä Bailey ja Robertson (2000) painottavat hyvän opetuksen lähtökohtana sitä, että opettaja tuntee oppilaansa. Tällöin opettajan on mahdollista auttaa oppilasta. (Bailey & Robertson, 2000, 69; Saloviita, 2009, 157.) Inklusiivinen, oppilaan ikäkauden ja yksilöllisten edellytysten mukainen sekä oppilaan persoonallista kasvua edistävä opetus edellyttää, että opettaja tuntee oppilaansa, heidän vahvuutensa, tarpeensa ja ominaisuutensa. Opettajan on otettava opetuksellisissa ratkaisuissaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja erilaisuus. Oppilaantuntemusta voidaan siis pitää lähtökohtana oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiselle. (Hellström, 2008, 259-260; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2006; Peterson & Hittie, 2010, 107; Tomlinson, 2003, 89.)

Oppilaan oppimisen edistämiseksi on löydettävä ratkaisuja, joiden avulla oppilaalle pystytään tarjoamaan hänen yksilöllisten tarpeidensa edellyttämiä sopivia haasteita ja oppimiskokemuksia heterogeenisen oppilasryhmän vaihtelevista tarpeista huolimatta. Näitä oppilaiden erilaiset tarpeet huomioivia ratkaisuja kutsutaan eriyttämiseksi. Eriyttämisellä tarkoitetaan siis niitä vaihtelevia opetuksellisia toimenpiteitä, joiden avulla muokataan opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden, kykyjen ja valmiuksien mukaisesti. Eriyttävät opetusstrategiat tukevat eri tavoilla ja eri tahdeilla oppivia oppilaita sekä yksilöllistä oppimista. (Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum, 2017; Hellström, 2008, 63; Mikola, 2011; Peterson & Hittie, 2010, 15, 362-363; POPS 2014, 62; Tomlinson, 2001, 5; Tomlinson, 2014, 3-4, 13.)

Saman ikäluokan oppilaat ovat erilaisia, heillä on erilaiset oppimisen tarpeet ja taidot sekä he oppivat eri tahdissa ja eri tavoilla. Osa oppilaista oppii nopeammin ja osalla on oppimisen haasteita, ja kaikkien näiden oppilaiden oppimisen varmistamiseksi on järjestettävä riittävästi tukea. Eriyttämisellä ei enää pyritä

vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tai poikkeuksellisen lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemiseen, vaan eriyttämisen kohteena on kaikki luokan oppilaat. Inklusiivisesti opettavat opettajat soveltavat opetusta oppilaiden moninaisuuden huomioiden. He toteuttavat eriyttävää opetusta, joka mahdollistaa oppimisen vaihtelevilla tahdeilla ja haastaa oppilaita heidän omalla tasollaan sekä takaavat riittävän tuen oppilaan parhaan mahdollisen oppimisen mahdollistamiseksi. (Peterson & Hittie, 2010, 59, 107, 363; Saloviita, 2009, 132; Tomlinson, 2001, 14; Tomlinson, 2003, 1-3, 64; Whipp, Taggart & Jackson, 2014.)

Opetuksen ja opetustavoitteiden muokkaaminen ja soveltaminen oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi on tärkeä keino, jolla edistetään kaikkien oppilaiden oppimista yhdessä (Saloviita, 2009, 134). Inklusiivinen koulu sekä opetuksen eriyttäminen ovatkin keino tuoda tuki oppilaan luo yleisopetuksen piirissä sen sijaan, että oppilas viettäisiin pois normaalista oppimisympäristöstään. Tavoitteena on toteuttaa yhteistä opetusta, jota sovelletaan oppilaiden tarpeiden mukaan sen sijaan, että oppilaan täytyisi muokata itseään sopimaan opetukseen. (Murtto, 1999, 32; Oja, 2012, 54; Tomlinson, 2014, 42.) Eriyttävillä menetelmillä vastataan siis oppilaiden keskinäisen erilaisuuden tuomaan haasteeseen tarjoamalla oppilaille erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia oppia omalla tasollaan mutta yhteisessä ryhmässä. Inklusiivisissa luokissa oppilaat työskentelevät erilaisten materiaalien kanssa, vaihtelevalla tahdilla ja lisäksi heille annetaan mahdollisuus osoittaa oppimaansa heille sopivalla tavalla. Yksinkertaisimmillaan opetuksen eriyttäminen on siis opetuksen muokkaamista niin, että oppilaille tarjotaan monipuolisia ja vaihtelevia tapoja, joilla he voivat oppia, osallistua oppimisaktiviteetteihin ja osoittaa osaamistaan. (Sapon-Shevin, 2007, 81, 111-112, 114, 181; Tomlinson, 2001, 1; Väyrynen, 2001, 13.)

Oppilasjoukon muuttuminen entistä heterogeenisemmaksi on lisännyt yksilöllisten oppimisen edellytysten huomioimisen tarvetta (Hellström, 2008, 64). Oppilaiden yksilöllisten erojen huomioiminen vaatiikin opettajalta ammattitaitoa tehdä sellaisia opetuksellisia ratkaisuja, jotka tukevat kaikkien oppilaiden osallistumista ja oppimista. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 94; Lakkala, 2008.) Inklusion ja oppilasjoukon lisääntyvän heterogeenisyyden tuoma haaste opetukselle onkin se, onko opettajalla riittävästi mahdollisuuksia huomioida koko

oppilasjoukon toisistaan eroavat tarpeet ja soveltaa opetusta näiden tarpeiden mukaan. Inklusion myötä onkin tärkeää lisätä opettajien valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita vaihtelevine tarpeineen sekä valmiuksia eriyttää opetusta. (Oja, 2012, 54-55.)

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että opettajat kohtaavat työssään suuren skaalan erilaisia oppijoita, joiden yksilöllisiä tarpeita voi määrittää muun muassa heidän valmiutensa, oppimistyylinsä, asenteensa, sukupuolensa ja kulttuurinen taustansa. Inklusion myötä luokkaryhmien heterogeenisyys ja yksilöllisten tarpeiden kirjo on entisestään laajentunut. Opetuksen eriyttämisen ja yksilöllistämisen avulla opettajan tulisi pystyä vastaamaan kaikkien ryhmän oppilaiden oppimisen tarpeisiin, mutta mitä tämä vaatii opettajalta, ja millaisia resursseja tämä edellyttää? Millaisia keinoja opettajalla on edistää jokaisen oppilaan parasta mahdollista oppimista? Seuraavassa luvussa perehdyn tarkemmin opetuksen eriyttämiseen liikunnan näkökulmasta.

3 Kaikille avoin liikunnanopetus

Koska inklusio määrittää koko koulutyötä, on se tärkeä tekijä myös liikunnanopetuksessa. Kaikille yhteisen koulun mukaisesti myös liikunnanopetuksen tavoitteena on olla kaikille avointa ja yhteistä sekä vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin liikuntatunneilla. Tässä luvussa käsittelen inklusiivisen koulun ideologian mukaista liikunnanopetusta ja sen taustalla vaikuttavia opetussuunnitelman tavoitteita ja arvoja. Perehdyn myös syvällisemmin eriyttämisen käsitteeseen nimenomaan liikunnanopetuksen näkökulmasta. Esittelen tässä luvussa myös muutamia yleisiä liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmiä ja muotoja, jotka esiintyy usein liikunnanopetusta ja eriyttämistä käsittelevässä kirjallisuudessa. Lopuksi tarkastelen vielä opettajien asenteita ja kokemuksia inklusiosta ja eriyttämisestä niin yleisesti kuin liikunnanopetuksenkin näkökulmasta.

3.1 Opetussuunnitelma inklusiivista liikunnanopetusta ohjaamassa

Liikunnalla oppiaineena on lukuisia tavoitteita. Liikunnanopetuksen tarkoituksena on muun muassa luoda oppilaille mahdollisuuksia kehittää taitojaan ja saada onnistumisenkokemuksia liikunnasta (Heikinaro-Johansson, 1995, s. 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, s. 40). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan liikunnan tehtävä oppiaineena on edistää oppilaan kasvua tukemalla oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä kasvua, jolloin edistetään oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä. Liikunnanopetuksen tavoitteena on kasvattaa liikkumaan sekä kasvattaa liikunnan avulla, mikä tarkoittaa, että koulun liikunnassa toteutuu itse fyysisesti aktiivinen toiminta sekä motoristen taitojen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu, mutta toisaalta liikunnassa harjoitellaan myös muun muassa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta, tasa-arvoisuutta, tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä pitkäjänteistä itsensä kehittämistä. Oppiaine luo iloa ja virkistystä, leikillistä kisailua sekä toisten auttamisen ja huomioon ottamisen kulttuuria.

(Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 101; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 40; Laakso, 2007, 19, 21-22; POPS 2014, 148, 273, 433.)

Liikunnalla on myös mahdollisuus vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen omaan kehoonsa, ja sen tärkeänä tehtävänä onkin tukea myönteisen minäkuvan muodostumista. Positiivisten kokemusten lisäksi liikunnan merkittävä tehtävä on liikunnalliseen elämäntapaan kannustaminen. (POPS 2014, 148, 273, 433-434.) Koululiikunnan merkitys liikunnallisen elämäntavan edistämisessä on suuri, sillä lapsuuden aikainen liikunnan harrastaminen ennustaa liikunta-aktiivisuutta aikuisiässä ja vaikuttaa näin siis myös aikuisiän terveyteen (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 42-43). Liikunnanopetuksella on siis monipuolisesti oppilaiden hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, joihin myös opettajat pystyvät toiminnallaan vaikuttamaan.

Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998) mukaan tavallinen liikunnanopetus sopii lähes kaikille oppilaille, kun opetusta vain sovelletaan oppilasta varten. Inklusion ideologiaa noudatetaan siis myös koululiikunnassa. Kaikilla oppilailla on oikeus osallistua tavalliseen koululiikuntaan riippumatta mahdollisesta vammasta, sairaudesta tai muusta erityisestä tarpeesta, ja jokaisella oppilaalla täytyy myös olla mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä liikunnan parissa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 7, 20.) Liikunnassa ja urheilussa inklusio siis tarkoittaa sitä, että liikkujille tarjotaan samanarvoisesti mahdollisuuksia harjoitella ja liikkua heidän tarpeitaan kunnioittavassa ympäristössä yhdessä ikätovereidensa kanssa (Barber, 2010, 21; Heikinaro-Johansson, 1992, 17; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 16-17). Inklusion mukainen kaikille avoin liikunnanopetus järjestetään siis tavallisessa opetusryhmässä, jolloin tarvittava tuki tuodaan oppilaan saataville yleisopetuksen liikuntatunneille. Kaikille avointa liikuntaa voidaan luonnehtia hyvin suunnitelluksi toiminnaksi, jossa ympäristö mahdollistaa tasapuolisesti erilaisten lasten liikunnan. (Heikinaro-Johansson, 1995, 67; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 13, 17, 20, 23; Saari, 2011, 96.)

Luonnollisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen arvot toimivat muun opetuksen lisäksi myös liikunnanopetuksen arvoina, ja näihin arvoihin

pyrkiminen perusopetuksen tavoitteena ohjaa myös liikunnanopetuksen suunnittelua ja toteuttamista. (POPS 2014, 148, 273, 433.) Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998) korostavat tasa-arvon näkyvän liikunnanopetuksessa juuri siinä, että mahdollisuudet osallistua liikuntaan luodaan tasapuolisesti jokaiselle oppilaalle. Tasa-arvoa on myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhteiseen tekemiseen osallistumisen tukeminen. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 10-11.) Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 148-149, 275, 435) korostetaan, että yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista liikunnassa edesauttavat kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri sekä kouluyhteisön jäsenten samanarvoinen kohtelu ja kohtaaminen. On kuitenkin muistettava, ettei samanarvoisuus tarkoita samanlaisuutta, vaan tasa-arvoinen kohtelu mahdollistaa osallistumisen jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaista pyrkimystä tasa-arvoon puoltaa myös Saaren (2011, 90, 94) tutkimus, jossa selvisi yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden olevan tärkeitä arvoja myös kaikille lapsille järjestettävän liikunnallisen iltapäivätoiminnan toteuttamisessa.

Tasa-arvon lisäksi inklusiivisessa liikunnanopetuksessa tärkeää on oppilaiden osallistuminen. Oppilaiden osallistamiseen voidaan vaikuttaa erilaisilla oppimisympäristöillä ja monipuolisilla, oppilaslähtöisillä leikeillä, peleillä ja harjoitteilla. Oppilaslähtöisyys ja osallistavat työtavat liikunnassa edistävät myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta, yhdessä tekemistä ja toisten auttamista. (POPS 2014, 148-150, 275, 435.) Osallistumisen edistämisen lisäksi liikunnan tärkeänä tehtävänä nähdään myös syrjimisen ja ulkopuolelle jäämisen ehkäiseminen tuemalla kaikkien oppilaiden mahdollisuutta ja oikeutta osallistua aktiivisesti yhteiseen tekemiseen ja oppimiseen (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 38; Saari, 2011, 90, 94). Integraatio ja inklusio mahdollistavat myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen samaan, yhteiseen liikunnanopetukseen ja liikunnalliseen harrastamiseen riippumatta esimerkiksi vammasta, taitotasosta tai oppimisen haasteista (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 16).

Kaikkien oppilaiden osallistuminen yhteiseen liikuntaan edellyttää kuitenkin opetuksen huolellista suunnittelua (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 23). Jotta kaikki oppilaat voisivat osallistua liikuntatunneille, on inklusiivisen liikunnanope-

tuksen suunnittelussa kiinnitettävä huomiota liikuntatilojen esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Esteettömyys parantaa tehokkaasti kaikkien oppilaiden osallistumisen ja oppimisen mahdollisuutta liikuntatilojen ollessa sellaiset, että ne sopivat lasten liikuntaan ja mahdollistavat kaikkien oppilaiden liikkumisen. Niin fyysisen kuin sosiaalisen ympäristön esteettömyys ja saavutettavuus on huomioitava, ja ne on muokattava yksilölliselle oppilaalle sopivaksi. (Barber, 2010, 11, 88; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 13, 15, 62; Huovinen & Rintala, 2007, 205; Saari, 2011, 93.) Pivikin, McComasin ja Laflammen (2002) tutkimuksen mukaan juuri ympäristön esteellisyyttä pidetään yhtenä inklusiivisuuden toteutumista hankaloittavana tekijänä. Näitä esteitä voivat luoda esimerkiksi ovet, hissit, pukuhuoneet ja liikuntatilat. (Pivik ym., 2002.) Oikeanlaiset olosuhteet niin koulussa yleisesti kuin liikuntatunnillakin mahdollistavat turvallisen ja tasa-arvoisen osallistumisen sekä onnistumisen elämykset (Heikinaro-Johansson, 1992, 17; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 16-17).

Tasa-arvoisen osallistumisen ja omien yksilöllisten tarpeiden mukaisen opetuksen uskotaan edistävän onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Myönteisten liikunta- ja oppimiskokemusten saaminen ja onnistumisen elämysten kokeminen on tietenkin tärkeää jokaiselle oppilaalle, mutta itseluottamuksen lisäämiseksi sekä myönteisen minäkäsityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi erityistä huomiota täytyy kuitenkin kiinnittää erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen. (Heikinaro-Johansson, 1995, 69; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 30, 42; Huovinen & Rintala, 2007, 199-200, 208; Huovinen & Rintala, 2013, 383.) Rohkaiseva ja ohjaava palaute sekä oppilaslähtöisyys mahdollistavat nämä pätevyyden ja onnistumisen kokemukset liikunnassa sekä vaikuttavat myönteisesti oppilaan käsitykseen itsestään liikkujana. (POPS 2014, 149-150, 275, 435.)

Voidaan siis todeta, että valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa liikunnanopetusta monella tavalla ja ohjaa liikunnanopetusta muun koulutyön tavoin kaikille avoimempaan ja saavutettavampaan suuntaan. Inklusiio tuo liikunnanopetukseen tasa-arvon, osallistumisen oikeuden ja esteettömyyden sekä onnistumisen kokemuksen tavoittelua. Inklusiivisessa liikunnanopetuksessa näkyy siis vahvasti yleisen inklusiion piirteet ja ominaisuudet.

3.2 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa

Vaikka eriyttäminen onkin ollut pitkään mukana opetuskeskusteluissa, eriyttäminen ei ole saanut paljoa huomiota liikunnanopetuksen parissa. Nykyään eriyttämistä pidetään kuitenkin tärkeänä keinona kohdata erilaisten oppilaiden tarpeet inklusiivisissa ympäristöissä. (Colquitt ym., 2017.) Tässä luvussa syvennyn opetuksen eriyttämiseen liikunnanopetuksen näkökulmasta. Luku on siis jatkoa luvulle 3.1, mutta eriyttämistä tarkastellaan liikunnan ulottuvuudesta.

Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998) sekä Huovinen ja Rintala (2013) puhuvat inklusiivisen liikunnanopetuksen puolesta korostaessaan jokaisen oppilaan oikeutta osallistua yhteiseen liikunnanopetukseen yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Opetuksen on tarjottava oppilaalle sopivia yksilöllisiä haasteita. Liikunnanopetuksen suunnittelun lähtökohtana on siis opetuksen soveltaminen heterogeenisen liikuntaryhmän tarpeita vastaavaksi. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 9-10, 12, 38; Huovinen & Rintala, 2013, 382; POPS 2014, 30, 149, 275, 435). Liikuntatunneilla opettaja kohtaa siis monenlaisia liikkujia, joilla on vaihtelevia tarpeita ja kykyjä. Oppilailla voi esimerkiksi olla vakavia oppimisvaikeuksia, lievempiä oppimisvaikeuksia, fyysisiä tai aistivammoja tai käyttäytymisen haasteita. Lisäksi oppilaat voivat olla poikkeuksellisen lahjakkaita liikunnallisesti, jolloin heidän tarpeensa ovat erilaisia kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet. (Bailey, 2001, 118; Bailey & Robertson, 2000, 62; Siedentop & Tannehill, 2000, 117.)

Soveltavalla liikunnanopetuksella tarkoitetaan liikunnallisia erityistarpeita omaavien oppilaiden opetusta, eli soveltavaa liikunnanopetusta voidaan siis toteuttaa niin vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden kuin liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden liikunnanopetuksessa. Soveltavan liikunnanopetuksen keskiössä ovat oppilaan tarpeet, kehitysvaihe, valmiudet sekä kiinnostuksen kohteet, ja soveltava liikunnanopetus kunnioittaa jokaista oppilasta omana itsenään. Soveltava liikunnanopetus tarkoittaa käytännössä monipuolisten ja vaihtelevien liikuntamahdollisuuksien ja –muotojen, työtapojen sekä apukeinojen tarjoamis-

ta. Liikunnanopetuksen soveltamista voidaan siis kutsua myös liikunnanopetuksen eriyttämiseksi. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 12, 49.)

Muun opetuksen tavoin myös liikunnassa on tärkeää, että kaikki oppilaat pystyvät osallistumaan, ja kunkin oppilaan osallistumista liikuntaan voidaan edistää soveltamalla ja muokkaamalla opetuksen ja oppituntien sisältöjä ja toimintoja niin, että ne vastaisivat kunkin oppilaan vaihtelevia liikunnallisia edellytyksiä ja tarpeita (Aydin, 2014; Barber, 2010, 21; Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 101; Huovinen & Rintala, 2007, 201). Liikunnanopetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan siis niitä opetuksellisia strategioita ja järjestelyjä, joiden avulla pyritään vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän jäsenten yksilöllisiin tarpeisiin ja edellytyksiin liikunnanopetuksessa (Bailey, 2001, 125; Barber, 2010, 88; Hakala, 1995, 11; Huovinen & Rintala, 2013, 383; Whipp ym., 2014). Huomioimalla ja kunnioittamalla oppilaiden yksilöllisyyttä liikunnanopetuksen eriyttämisen kautta luodaan liikunnallinen oppimisympäristö, jossa kaikilla on yhdenvertaiset, omia oppimisedellytyksiään vastaavat mahdollisuudet osallistua ja oppia (Hakala, 1995, 13; Hakala, 1999, 136-137). Whippin ym. (2014) tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitävät opetuksen eriyttämistä tärkeänä lähtökohtana oppitunneillaan ja haluavat opetuskäytänteillään huomioida oppilaiden eroja näiden tarpeissa ja kyvyissä.

Liikunnassa, kuten muissakaan oppiaineissa, eriyttäminen ei koske ainoastaan oppilaita, joilla on erityisiä tuen tarpeita, vaan se on osa normaalia opetusta ja koskee kaikkien oppilaiden ominaisuuksien huomioon ottamista ja yksilöllisen kehittymisen mahdollistamista. Se on hyvän liikunnanopetuksen peruseriäitä. Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisen ei tarvitse olla yhtään sen erilaisempaa kuin muiden oppilaiden opettaminen. (Bailey, 2001, 125; Bailey & Robertson, 2000, 71; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 49.) Opettajan on siis pohdittava sitä, kuinka tarjota haasteita liikunnallisesti lahjakkaille oppilaille sekä sitä, kuinka tukea niitä oppilaita, jotka tarvitsevat apua (Barber, 2010, 97).

Myös liikunnanopetus on siis muun opetuksen tavoin suunniteltava heterogeenisen oppilasryhmän tarpeisiin sopivaksi. Opettajan on kohdattava oppilaat

liikuntatunneillakin yksilöinä ja huomioitava heidän yksilölliset edellytyksensä, kykynsä ja ominaisuutensa, oli kyse sitten liikuntarajoitteisesta oppilaasta, lahjakkaasta oppilaasta tai liikunnasta epämotivoituneesta oppilaasta. Millä keinoin opettaja sitten voi huomioida näitä oppilaiden eroavaisuuksia ja tarjota kaikille sopivia haasteita ja oppimisen mahdollisuuksia? Seuraavassa luvussa avaan muutamia yleisiä liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmiä, joiden avulla opettaja voi soveltaa opetusta sopimaan kaikille.

3.3 Liikunnanopetuksen eriyttämisen keinot

Tasavertaisten oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen edellyttää liikuntaa opettavalta opettajalta erilaisten ja vaihtelevien oppimistilanteiden luomista sekä oppimisympäristön muokkaamista ja soveltamista, sillä oppilaat oppivat eri tavoilla. Samanlaiset opetusmenetelmät ja toimintatavat eivät sovi jokaiselle oppilaalle, eikä oppilailta voida vaatia keskenään samanlaisia liikuntasuorituksia. (Hakala, 1999, 137.) Opetuksen eriyttämisen suunnittelussa ja toteuttamisessa on otettava huomioon muun muassa erilaisten opetustyylien ja työtapojen käyttö, oppimisympäristöjen ja olosuhteiden muokkaaminen, tavoitteiden säätelyminen sekä vaihtoehtoisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen. Eriyttäminen kohdistuu siis monipuolisesti opetuksen sisältöihin ja toimintoihin. Erilaisten opetusmenetelmien monipuolinen hyödyntäminen edistää merkittävästi oppilaiden liikuntataitojen kehittymistä ja mahdollistaa monipuolisten oppimistilanteiden syntymisen sekä erilaisten oppijoiden vahvuuksien löytämisen. (Hakala, 1995, 18, 23; Hakala, 1999, 141; Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 10; Huovinen & Rintala, 2013, 384, 388.)

Eriyttämisen perusteena toimii usein jossakin muodossa opetuksen sisällön, oppimisprosessin, tuotoksen ja oppimisympäristön sovittaminen vastaamaan kolmea oppilaiden vaihtelevaa ominaisuutta: valmiuksia, kiinnostuksia ja oppimisprofiileja. Muokkaamalla opetusta näiden ominaisuuksien mukaan opettaja tarjoaa erilaisia lähestymistapoja siihen, mitä oppilaat oppivat, miten he oppivat ja miten he osoittavat oppimaansa. (Peterson & Hittie, 2010, 362-363; Tomlinson, 2001, 4, 31, 39; Tomlinson, 2003, 3-6; Tomlinson, 2014, 18.)

Keskeiset tekijät, joita opettajan on eriyttävää ja joustavaa opetusta suunnitlessaan arvioitava, ovat siis oppilaiden valmiudet, kiinnostukset sekä oppimisprofiilit. Valmiudet tarkoittavat oppilaiden sen hetkistä tietoa, ymmärrystä ja taitoa suhteessa oppimiseen. Valmiuksien mukaan eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja kohtaa oppilaat omina yksilöllisinä itseinään ja suunnittelee opetuksen sen mukaisesti. (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2001, 31, 45; Tomlinson, 2003, 3; Tomlinson, 2014, 5, 18.) Kiinnostukset viittaavat niihin aiheisiin tai tehtäviin, jotka synnyttävät oppijassa uteliaisuutta, intohimoa ja innostusta. Hyvä eriyttävä opetus luo siis mahdollisuuksia näiden tunteiden syntymiselle, sillä kiinnostuneisuus lisää oppimismotivaatiota. (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2001, 52-53; Tomlinson, 2003, 3; Tomlinson, 2014, 5, 19.) Oppimisprofiililla tarkoitetaan sitä, millä tavoin oppilas oppii parhaiten. Oppimisprofiileihin voi vaikuttaa muun muassa oppilaiden oppimistyyliä, älykkyys- ja oppimismielitymukset, kulttuurinen tausta ja sukupuoli, jotka on siis oppimisprofiilien mukaisessa eriyttämisessä otettava huomioon. Oppimisprofiileihin perustuvan eriyttämisen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään hänelle parhaiten sopivat tavat oppia. (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2001, 60; Tomlinson, 2003, 3; Tomlinson, 2014, 5, 19.)

Edellä mainittuihin oppilaiden ominaisuuksiin ja heidän välisiin eroihin oppimisessa opettaja pyrkii siis vastaamaan muokkaamalla opetuksen sisältöä, prosessia, tuotosta ja oppimisympäristöä. Sisältö tarkoittaa sitä, mitä opetamme tai mitä haluamme oppilaiden oppivan. Sisällön eriyttämistä voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta. Sisältöä eriytettäessä voidaan muokata ja soveltaa opetettavaa asiaa ja materiaalia tai voidaan muokata niitä tapoja, joiden avulla oppilas pääsee käsiksi materiaaliin. Opettaja voi siis varioida itse opetettavaa sisältöä tai hän voi varioida tapoja, joilla oppilas pääsee tiedon äärelle. (Peterson & Hittie, 2010, 362; Tomlinson, 2001, 1, 3-5, 72-73; Tomlinson, 2003, 4-5; Tomlinson, 2014, 18, 72, 82.) Prosessi viittaa siihen, miten sisältöä opitaan ja ymmärretään, miten prosessoidaan ja käsitellään saatua sisältöä tai tietoa. Prosessilla tarkoitetaan siis aktiviteetteja, joiden avulla oppilaat ymmärtävät, ja prosessin eriyttämisellä sitä, miten näitä oppilaiden tapoja oppia muokataan. Opettaja siis tarjoaa oppilaille useita vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää opittavia asioita. (Peter-

son & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2001, 4, 79-80; Tomlinson, 2003, 5; Tomlinson, 2014, 72, 82.) Tuotos on pitkäaikainen ponnistus ja työkalu, jolla oppilaat osoittavat tietämystään, ymmärrystään ja taitoaan oppimisjakson seurauksena. Tuotoksen eriyttäminen viittaa siihen, että oppilaalle tarjotaan perinteisen lopukokeen sijaan vaihtelevia keinoja, joilla hän voi soveltaa ja osoittaa osaamistaan ja oppimistaan hänelle sopivalla tavalla. Tavoitteena on siis löytää keino, jolla jokainen oppilas voi näyttää oppimaansa parhaalla mahdollisella tavallaan. (Colquitt ym., 2017; Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2001, 4, 84-86; Tomlinson, 2003, 5; Tomlinson, 2014, 18, 73, 82.) Oppimisympäristöllä tarkoitetaan luokkahuoneen ilmapiirin ja toimivuuden kokonaisuutta, joka asettaa tunnelman oppimiselle, ja oppimisympäristöllä onkin tärkeä asema oppimisen mahdollistamisessa. Oppimisympäristön eriyttäminen tarkoittaa sitä, miten oppimisympäristö on järjestetty vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. (Tomlinson, 2003, 4; Tomlinson, 2014, 15, 82.)

Opetustaan eriyttävät opettajat siis arvioivat jatkuvasti oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia, ja saamiensa havaintojen perusteella muokkaavat opetusta tukeakseen jokaisen oppilaan parasta mahdollista oppimista. Opettajat pyrkivät käyttämään vaihtelevia opetusstrategioita sovittaakseen opetuksen sisällön, prosessin, tuotoksen ja oppimisympäristön vastaamaan oppilaiden valmiuksia, kiinnostuksia ja oppimisprofiileja. (Colquitt ym., 2017; Peterson & Hittie, 2010, 362-363; Tomlinson, 2001, 4, 7, 31; Tomlinson, 2003, 3-6; Tomlinson, 2014, 4-5, 18, 82.) Tiivistettynä eriyttäminen siis perustuu opiskelun laajuuden ja syvyyden, työskentelyn ja etenemisen rytmin sekä erilaisten oppimistapojen huomioimiseen (Huovinen & Rintala, 2013, 384; POPS 2014, 30). Konkreettisia eriyttämisen keinoja on lukuisia. On monia keinoja muokata opetuksellisia elementtejä sopimaan oppilaiden tarpeisiin. Liikunnanopetusta voi eriyttää esimerkiksi oppimisolosuhteita ja -ympäristöjä muokkaamalla, erilaisia oppilaisiin liittyviä tekijöitä soveltamalla tai opetuksellisia ja oppisisällöllisiä elementtejä muokkaamalla. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin muutamia yleisesti liikunnanopetuksessa käytettävistä eriyttämisen keinoista.

3.3.1 Oppisisältöjen muokkaaminen

Liikunnanopetusta voidaan yksilöllistää ja eriyttää muokkaamalla, soveltamalla, helpottamalla ja vaikeuttamalla esimerkiksi yksittäisiä tehtäviä (Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 24; Siedentop & Tannehill, 2000, 227). Erilaisten ja eritasoisten tehtävien, materiaalien ja valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen onkin tehokas ja yleinen eriyttämisen keino. Yleinen tapa on suunnitella samasta tehtävästä erilaisia versioita vastaamaan oppilaiden tarpeita ja kykyjä. Tehtäviä voi suorittaa esimerkiksi erilaisilla nopeuksilla ja taitoja voi harjoitella erilaisilla vaikeustasoilla. Eriyttäminen tapahtuu näissä esimerkeissä eritasoisten haasteiden kautta. Antamalla oppilaille vapauden valita erilaisten ja eritasoisten tehtävien kesken lisää myös oppilaiden autonomian tunnetta. (Bailey, 2000, 17; Bailey, 2001, 130; Barber, 2010, 90; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Tomlinson, 2003, 59; Tomlinson, 2014, 23; Whipp ym., 2014.) Myös liikuntaleikkejä, lajeja ja pelisääntöjä voi muuntaa kaikille oppilaille sopivaksi. Liikuntatunneilla suoritettavien tehtävien tulee vastata oppilaan tarpeita ja tasoa, eli tehtävät eivät saa olla liian raskaita ja oppilaan edellytykset ylittäviä, mutta eivät myöskään liian helppoja. Sopivan haastavat tehtävät kannustavat yrittämään ja antavat onnistumisen elämyksiä. (Huovinen & Rintala, 2007, 201; Uusikylä & Atjonen, 2005, 112.) Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimus paljasti, että tarjoamalla oppilaan omaa taitotasoa ja kykyjä vastaavia haasteita opettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetunnon tukemiseen ja pätevyyden kokemiseen. Liikunnanopetuksen eriyttämisellä voidaan siis ajatella olevan suuri merkitys oppilaan liikuntaan sitoutumisen kannalta.

Myös Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 48) korostavat oppilaan omalle tasolle sopivien tehtävien ja oman etenemistahdin merkitystä oppilaiden osallistamisessa ja oppimisessa. Bailey (2001) painottaa, että oppilaat suorittavat annettuja tehtäviä keskenään erilaisella tahdilla, mikä saattaa olla seurausta esimerkiksi fyysisestä kunnosta, motivaatiosta ja kiinnostuksesta tai ymmärtämisestä. Tällöin on tärkeää antaa nopeasti tehtäviä suorittaville oppilaille riittävästi haastavia aktiviteetteja, jotta heidän motivaationsa säilyy, kun taas hitaammin

suorittaville oppilaille on annettava enemmän aikaa tehtäviä varten. (Bailey, 2001, 130.)

Bailey (2000; 2001) sekä Peterson ja Hittie (2010) korostavat, että oppilaat opivat eri tavoin, joten inklusiivisesti opettava opettaja myös tarjoaa oppilaille monia tapoja, joilla he voivat osoittaa osaamistaan, tietojaan ja ymmärtämistään. Oppimista voi osoittaa esimerkiksi fyysisesti näyttämällä tai esittämällä, puhumalla tai kirjoittamalla, yksin tai ryhmässä. (Bailey, 2000, 17, 21; Bailey, 2001, 129; Peterson & Hittie, 2010, 60.) Liikunnanopetuksessa osaaminen osoitetaan kuitenkin usein julkisesti muiden oppilaiden näkyvillä, ja taitojen osoittaminen näyttämällä voikin olla jollekin oppilaalle epämiellyttävä kokemus. Tällaiselle oppilaalle taitojen ja oppimisen osoittaminen kertomalla voi kuitenkin olla luonnollisempi tapa osoittaa oppimaansa. Toisille myös ryhmässä taitojen osoittaminen voi olla mieluisampi kokemus kuin yksin. (Bailey, 2000, 17; Bailey, 2001, 129.)

3.3.2 Oppimisolosuhteiden ja –ympäristöjen muokkaaminen

Liikkumistilan kokoa muokkaamalla voidaan tehdä tehtävästä joko helpompi tai haastavampi. Esimerkiksi joillekin tuen tarpeessa oleville oppilaille suuret ja väljät tilat ovat tärkeitä esteettömyyden ja turvallisuuden kannalta. Laajempi pelialue voi myös luoda pelaajilla lisää aikaa miettiä ja toimia. Pelialueen pienentäminen voi tehdä pelistä haastavamman ja nopeampitempoisen, mutta toisaalta myös oikean kokoiset, suuret pelikentät voivat olla lapsille haastavia. Peli- ja liikunta-alueen voi myös jakaa osiin esimerkiksi rajoittamaan liikkumista tietyllä tavalla. (Bailey, 2001, 128; Siedentop & Tannehill, 2000, 225.) Yksi esimerkki erilaisten tilojen ja oppimisympäristöjen hyödyntämisestä eriyttämisessä on antaa heikompien uimarien uida liikuntatunnilla altaan matalassa päässä (Whipp ym., 2014).

Erilaisten liikuntavälineiden vaihteleva käyttö on hyvä ja yleinen eriyttämismenetelmä. Välineet ovat hyvä keino vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen, sillä niillä pystytään tehokkaasti esimerkiksi helpottamaan tai hidastamaan jotakin tiettyä motorista suoritusta tai tuomaan siihen lisää haastetta. Välineen valinnassa

kannattaa huomioida esimerkiksi välineen koko, muoto, väri ja materiaali. Tehävissä ja peleissä voidaan käyttää esimerkiksi kevyempiä tai isompia palloja, leveämpiä mailoja, erikorkuisia verkkoja, erikokoisia maaleja tai hidas- tai nopeatempoista musiikkia. (Bailey, 2000, 17; Bailey, 2001, 129; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 48; Huovinen & Rintala, 2007, 207; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Siedentop & Tannehill, 2000, 226.) Erilaisten liikuntavälineiden ja -tilojen hyödyntäminen ja soveltaminen monipuolisesti antaa liikuntaan osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuden myös oppilaalle, jolla saattaa olla erityistä tuen tarvetta (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 50; Simpson & Mandich, 2012).

Osallistumisen helpottamiseksi ja opetuksen eriyttämiseksi voidaan liikuntatunnilla hyödyntää myös avustavaa aikuista, joina koulussa toimivat usein koulunkäyntiavustajat. Avustajien tehtävänä ei ole kuitenkaan tehtävien suorittaminen oppilaan puolesta, vaan oppilaan auttaminen tarvittaessa ja oppilaan itsenäisen toimimisen edistäminen. (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 59; Huovinen & Rintala, 2007, 198, 211.) Avustaja voi toimia hyvänä lisäresurssina liikuntatunnilla ja apuna tehtävissä sen sijaan, että opettaja yksin vastaisi heterogeenisen oppilasryhmän osallistamisesta. Avustajana liikuntatunnilla tai muissa oppimistilanteissa voi toimia myös luokkatoveri vertaisoppimisen periaatteiden mukaisesti (Bailey, 2001, 130; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 28, 59; Tomlinson, 2003, 59, 66). Myös Saaren (2011) mukaan hyvään liikunnalliseen toimintaympäristöön kuuluu osaavat avustajat ja tarvittavat apukädet.

3.3.3 Oppilaisiin liittyvien tekijöiden muokkaaminen

Tehokkaissa eriyttävän opetuksen luokissa opettajat jakavat oppilaita ryhmiin lukuisilla joustavilla tavoilla, kuten taitotason, oppimisnopeuden, valmiuksien tai kaverisuhteiden mukaan. Oppilaat voivat työskennellä oman tasoistensa materiaalien parissa tarvittaessa yksin, pareittain tai ryhmissä. (Bailey, 2001, 127; Colquitt ym., 2017; Peterson & Hittie, 2010, 70; Tomlinson, 2001, 3, 26; Tomlinson, 2003, 59, 89; Tomlinson, 2014, 23.) Oppilaiden vaihtelevat ryhmittelyt on yksi paljon käytetty eriyttämismenetelmä, jolla pyritään vaikuttamaan liikuntatunnin tehokkuuteen, turvallisuuteen ja mielekkyyteen. Harkittu ja asianmukai-

nen ryhmittely monipuolistaa opetusta ja tekee siitä mielenkiintoista. (Hakala, 1999, 141; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 106; Uusikylä & Atjonen, 2005, 112.) Joidenkin oppilaiden kohdalla pienemmät ryhmäkoot voivat joskus helpottaa oppimista. Suuremmat ryhmät nimittäin johtavat useampiin valintoihin ja vaihtoehtoihin. Yksin tai pareittain työskentelyllä voi olla suuri merkitys myös silloin, kun taito tai tehtävä on oppilaalle uusi, mikä voi vähentää suorituspainetta. (Bailey, 2001, 127.)

Liikuntatunneilla oppilaat omaksuvat erilaisia rooleja. Esimerkiksi pallopelissä voi olla maalivahdin, hyökkääjän, tuomarin ja valmentajan rooleja. Vaikka oppilaalla olisi jokin vamma tai hän ei pystyisi osallistumaan jokaiseen rooliin, on hänelle silti mahdollista ja myös tärkeää suunnitella oma roolinsa. Hän voi osallistua aktiviteetteihin niissä rooleissa, jotka ovat hänelle mahdollisia. On tärkeää, että myös vammaisella oppilaalla on oma tärkeä roolinsa liikuntatunnilla. (Bailey, 2001, 128.)

Yhteenvedona voidaan siis todeta, että liikunnanopetusta voi eriyttää lukuisin eri tavoin. On useita keinoja huomioida oppilaan yksilölliset tavat oppia liikuntatunneilla ja näin edistää oppilaan oppimista hänelle parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan on huomioitava oppilaiden valmiuksia, kiinnostuksia ja oppimisprofiileja ja näiden havaintojen perusteella muokattava opetuksen sisältöä, prosessia ja tuotosta. Käyttävätkö opettajat näitä menetelmiä? Millä keinoin opettajat huomioivat oppilaiden yksilöllisyyttä liikuntatunneilla? Liikunnanopetus on kuitenkin luonteeltaan erilaista kuin monet lukuaineet. Tunnin dynamiikka ja rakenne on erilainen, joten opettajat todennäköisesti tarvitsevat erilaisia eriyttämisen menetelmiäkin muokatessaan liikunnanopetusta verrattuna muihin oppiaineisiin.

3.4 Opettajien asenteet inklusiivista liikunnanopetusta kohtaan

Niin omat kuin opiskelukavereideni kokemukset ja mietteet viittaavat siihen, että opettajilla ja opettajaopiskelijoilla niin Suomessa kuin varmasti kansainvälisestikin on inklusiota kohtaan vaihtelevia odotuksia, asenteita ja kokemuksia, joihin

vaikuttaa monet eri tekijät. Inklusion hyödyt ja tavoitteet ymmärretään ja niitä pidetään arvokkaina, mutta toisaalta inklusion koetaan tuovan mukanaan monia haasteita ja haittojakin. Heikinaro-Johansson (1995, 60) korostaa opettajien uskomusten ja asenteiden tärkeyttä, sillä ne vaikuttavat kaikkiin opetus-oppimistilanteisiin. Tässä luvussa tarkastelen nimenomaan, millaisia asenteita ja kokemuksia opettajilla on niin inklusiosta yleisesti kuin inklusiivisesta liikunnanopetuksestaakin.

Inklusio ei tapahdu hetkessä eikä itsestään, vaan se on jatkuva prosessi, joka vaatii muutosta ja joustavuutta opetusjärjestelyissä, työskentelytavoissa ja asenteissa. Se on prosessi, joka vaatii koko kouluyhteisön sitoutumista asiaan. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 102, 121-122.) Inklusio ideologiana sekä sen mukana tuoma tavoite opetuksen eriyttämisestä onkin saanut osakseen kritiikkiä ja kohdannut haasteita ja vastustusta koskien muun muassa tilojen puutetta, ajan riittämättömyyttä, liian suuria luokkakokoja, opettajien puutteellista pätevyyttä ja osaamista sekä vähäisiä resursseja, mitkä hankaloittavat esimerkiksi opetuksen eriyttämistä (Heikinaro-Johansson, 1995, 36; Mangope, Man-nathoko & Kuyini, 2013; Sapon-Shevin, 2007, xv, 63-64; Tomlinson, 2003, 25; Whipp ym., 2014). Inklusiivisen koulun kehittäminen haastaa koulua ja opettajia. Kaikille avointa koulua kehitettäessä opettaja kohtaa haasteita erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamisessa, tuen tarpeen huomioimisessa sekä opetuksen yksilöllistämisessä ja eriyttämisessä. (Mikola, 2011; Murto, 2001, 39.)

Inklusion on ajateltu lisäävän opettajien työmäärää. Monet opettajat ovat ilmaisseet huolensa lisääntyneestä riittämättömyyden tunteesta, eivätkä he koe pystyvänsä vastaamaan kaikille avoimen koulun ja moninaisemman oppilasaineksen lisääntymisen mukanaan tuomiin haasteisiin, mihin syynä on usein vähäiset taloudelliset resurssit. Opettajat ovat kokeneet olevansa epävarmoja ja valmistautumattomia opettamaan oppilaita, joilla on ”erityisiä” oppimisen tarpeita. (Bailey & Robertson, 2000, 63, 70; Ikonen & Virtanen, 2007, 15; Lakkala, 2008; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019; Richards, 2011, 89-90.) Riittämättömyyden tunteen ajatellaan voivan olla jopa suurempi liikuntatunneilla johtuen hyvin erilaisesta ympäristöstä verrattuna muihin oppitunteihin. (Bailey & Robertson, 2000, 70.) Moni liikunnanopettaja kokee, etteivät he ole saaneet riittävästi

harjoitusta ja koulutusta soveltavasta liikunnanopetuksesta ja ettei heillä ole riittävästi taitoja ja tietoa inklusiosta. He eivät koe saavansa tukea ja apua inklusion toteuttamiseen. (Aydin, 2014; Mangope ym., 2013.) Mielestäni opettajien tulisi saada apua inklusion mukanaan tuomien haasteiden kanssa, eikä heidän pitäisi kokea riittämättömyyttä työssään. Heidän tulisi saada hallinnollista tukea työssään sekä koulutusta työn ohessa. Myös opettajakollegoiden tuki sekä mahdollisuus tehdä yhteistyötä helpottavat inklusiivisen koulun tavoittelussa. Opettajien myönteisiin asenteisiin inklusiivista liikunnanopetusta kohtaan on todettu vaikuttavan edellisten lisäksi myös mahdollisuus työskennellä koulussa, jossa itse koulurakennus tukee oppilaiden osallistumista. (Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Sapon-Shevin, 2007, 101.)

Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisellä on suuri merkitys, sillä opettajien tiedoilla, taidoilla ja asenteilla inklusiivista kasvatusta kohtaan on tärkeä rooli inklusion onnistumisen kannalta (Aydin, 2014; Heikinaro-Johansson, 1995, 18, 60; Lakkala, 2008; Murto & Lehtinen, 1999, 152). Opettajilla täytyy olla riittävästi kiinnostusta, tietoa ja taitoa suunnitella, kehittää ja toteuttaa inklusiivisia työtapoja. Edes hyvät resurssit eivät riitä, elleivät opettajat itse sitoudu inklusiivisen koulutyön kehittämiseen (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 113). Inklusion onnistuminen vaatii sitä, että opettajat, päättäjät, vanhemmat ja oppilaat ovat valmistautuneita inklusioon ja heitä tuetaan riittävästi inklusion toteuttamisessa (Sapon-Shevin, 2007, xv). Opettajien, oppilaiden ja vanhempien kielteisten asenteiden on tutkittu olevan yksi suurimmista inklusion toteutusta haittaavista tekijöistä. Kielteiset asenteet inklusiota kohtaan voivat olla joko tahallisia, jolloin ne ilmenevät kiusaamisena ja syrjimisenä, tai tahattomia, jolloin asenteet pohjautuvat tiedon, koulutuksen tai ymmärryksen puutteeseen. Opettajan myönteinen asenne on kuitenkin inklusion toteuttamisen lähtökohta. (Heikinaro-Johansson, 1995, 36, 60; Pivik ym., 2002.) Jotta inklusio voisi toimia, on opettajien ja muun henkilökunnan nähtävä inklusio lapsille arvokkaana asiana ja sitouduttava siihen (Peterson & Hittie, 2010, 54).

On varmasti selvää, että aiemmat kokemukset vaikuttavat myöhempään tekemiseen ja suhtautumiseen. Tämä koskee myös liikunnanopetuksen eriyttämistä tai inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamista. Opettajien koulutus, opetus-

kokemus ja koettu tietämys vaikuttavat olennaisesti esimerkiksi opettajien asenteisiin vammaisten oppilaiden opettamista ja inklusiota kohtaan. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että opettajien koettu pätevyys opettaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita on merkittävästi yhteydessä asenteisiin. (Heikinaro-Johansson, 1995, 18-19; Jerlinder ym., 2010; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Rekaa ym., 2019; Simpson & Mandich, 2012.) On todettu, että opettajat, joilla on myönteisempi suhtautuminen inklusiota ja vammaisten oppilaiden opettamista kohtaan, ovat usein käyneet soveltavaan liikuntaan ja vammaisten oppilaiden osallistamiseen liittyviä kursseja ja saaneet enemmän soveltavan liikunnan harjoitusta ja koulutusta. Sen sijaan opettajat, jotka eivät olleet käyneet soveltavan liikunnanopetuksen kursseilla koulutuksensa aikana, suhtautuivat inklusioon kielteisesti. Kielteisesti suhtautuvat opettajat eivät kokeneet olevansa tarpeeksi valmistautuneita opettamaan oppilaita, joilla on erityisiä tarpeita. (Combs, Elliott & Whipple, 2010; Jerlinder ym., 2010; Pedersen, Cooley & Hernandez, 2014.)

Inklusioon pyrkiminen asettaa haasteita myös opettajankoulutukselle, jota on kritisoitu siitä, ettei se monien mielestä tunnu antavan opettajaopiskelijoille riittävää osaamista erityisten oppimisen tarpeiden kohtaamisesta yleisopetuksen luokilla. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 115-117; Saloviita, 2009, 359; Tomlinson, 2014, 179.) Coates (2012) selvitti tutkimuksessaan, saavatko opiskelijat koulutuksessaan riittävästi valmiuksia inklusiivisissa ympäristöissä työskentelyä varten vai saavatko he varmuutensa ja valmiutensa inklusiiviseen opettamiseen jostakin muualta. Hän pohtii, tulisiko koulutuksessa syventyä vielä enemmän inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, jotta opettajat olisivat varmoja työssään. (Coates, 2012.)

Opettajankoulutusta haluttaisiinkin kehittää sellaiseen suuntaan, että opettajat saisivat enemmän tietoa, taitoja ja valmiuksia kohdata ja ymmärtää oppilaiden moninaisuutta ja vaihtelevia tarpeita sekä toteuttaa soveltavaa liikunnanopetusta, jolloin he pystyisivät tarjoamaan kaikille oppilaille laadukkaita liikuntakokemuksia ja mahdollisuuden osallistua (Heikinaro-Johansson, 1995, 64; Ikonen & Virtanen, 2007, 20; Mangope ym., 2013; Vickerman, 2007). Toimiakseen inklusio ja kaikille yhteinen koulu edellyttävät opettajien ja muun koulun väen

ammattillista ja erityispedagogista koulutusta ja osaamisen lisäämistä, opettajankoulutuksen kehittämistä, suunnitteluun ja yhteistyöhön panostamista sekä myönteistä asennoitumista. Edellä mainittu koulutus ja tieto ei kuitenkaan eroa yleisopetuksessa vaaditusta osaamisesta, vaan tätä osaamista tarvitaan yleisestikin tehokkaan opetuksen toteuttamiseen. (Murto, 1999, 6; Sapon-Shevin, 2007.) Pelkkien erityispedagogisten opintojen lisäämisen sijaan opettajankoulutuksen olisikin siis hyvä edistää monipuolisen ja osallistavan opetuksen kehittämistä ja toteuttamista (Saloviita, 2009, 362; Sapon-Shevin, 2007, 100). Inklusion ollessa vallalla oleva kasvatusta ja opetusideologia opettajankoulutuksella on vastuu tarjota koulutusta, joka riittävästi valmistaa opettajia toteuttamaan laadukasta liikunnanopetusta (Heikinaro-Johansson, 1995, 100).

Inklusiivisen opetuksen haasteena nähdään usein, että muut oppilaat ja heidän oppimisensa voi kärsiä, jos luokassa on vammaisia oppilaita. Opettajat pelkäävät vammaisten oppilaiden huomioimisen liikuntatunneilla vaativan niin paljon enemmän aikaa, että muut oppilaat jäävät ilman huomiota. Opettajat kokevat inklusiolla voivan olla haitallisia vaikutuksia myös vammaisten oppilaiden suhteen. Yleisopetuksesta erillisten opetusryhmien perusteluna onkin usein käytetty näkemystä, jonka mukaan tällainen erityisesti erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille suunnattu, muiden oppilaiden opetuksesta eroava opetus vastaa paremmin näiden muista poikkeavien oppilaiden tarpeisiin. On kuitenkin tutkimusten osoittamaa näyttöä siitä, että segregoivat erityisopetusryhmät vaikuttavat itse asiassa haitallisesti sekä vammaisiin oppilaisiin että muihin oppilaisiin, ja että inklusiivisissa yleisopetuksen luokissa kaikki oppilaat oppivat paremmin. Myös oppilaiden psyykinen ja sosiaalinen kasvu on tehokkaampaa tavallisilla luokilla. (Mangope ym., 2013; Murto, 2001, 35, 37; Peterson & Hittie, 2010, 23, 149; Rekaa ym., 2019; Saloviita, 2006, 329-330.) Tutkimukset siis osoittavat, että tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimisen kannalta muista oppilaista erottavan, erillisen opetuksen sijaan on olemassa heidän oppimistaan paremmin edistäviä keinoja.

Vaikka inklusio on kohdannut haasteita ja kielteisiä asenteita, Bailey ja Robertson (2000, 63) kannustavat näkemään inklusiivisen liikunnanopetuksen myönteisenä mahdollisuutena. Aydinin (2014) mukaan inklusiivinen liikunnan-

opetus ja inklusiivinen opetus yleisestikin antavat niin sanotuille tavallisille oppilaille mahdollisuuksia kehittää tietoisuuttaan vammaisuudesta ja ihmisten erilaisuudesta. Vammattomien oppilaiden onkin usein todettu suhtautuvan vammaisiin oppilaisiin myönteisemmällä asenteella ja arvostuksella, kun he ovat työskennelleet inklusiivisissa ympäristöissä (Barber, 2010, 28). Aydinin (2014) tutkimuksen mukaan inklusiivisten luokkien tavalliset oppilaat olivat hyvin ystävällisiä oppilaille, joilla on erityisiä tuen tarpeita. Liikkumaan kannustamisen lisäksi inklusiivinen liikunnanopetus voi tukea myös vammaisten oppilaiden integroitumista yleisopetukseen ja kouluyhteisöön antamalla mahdollisuuksia toimia vertaistensa kanssa (Aydin, 2014; Simpson & Mandich, 2012). Vaikka oppilaalla olisi fyysinen vamma tai oppimis- tai muu vaikeus tai haaste, hän hyötyy ollessaan vertaistensa kanssa mukana samoilla liikuntatunneilla. (Barber, 2010, 3.) Myös Peterson ja Hittie (2010) korostavat inklusiivisen opetuksen suurta merkitystä vammaisten ja vammattomien oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja kaikkien oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta. Inklusiivisen opetuksen myötä oppilailla on mahdollisuus oppia toisiltaan, vertaisiltaan, joilla on erilaisia kykyjä ja ominaisuuksia. (Peterson & Hittie, 2010, 150.)

Inkluusio on siis saanut osakseen kritiikkiä ja aiheuttanut huolta opettajien ja opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Keskeisimpinä inkluusion aiheuttamina haasteina koetaan lisääntynyt työmäärä ja vähäiset resurssit sekä riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteet, minkä takia opettajankoulutusta haluttaisiin kehittää sellaiseen suuntaan, että opettajat saisivat enemmän valmiuksia heterogeenisen oppilasryhmän kohtaamiseen. Inklusion kohtaamista haasteista huolimatta useissa tutkimuksissa (Coates, 2012; Jerlinder ym., 2010; Mangope ym., 2013; Vickerman, 2007) on kuitenkin selvinnyt, että kaiken kaikkiaan inklusioon ja inklusiiviseen liikunnanopetukseen suhtaudutaan myönteisesti. Inklusioon myönteisesti suhtautuvien opiskelijoiden, liikunnanopettajien ja liikunnanopettajakouluttajien mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi olla mukana yleisopetuksen liikunnassa. Esimerkiksi kolme neljästä Coatesin tutkimuksessa mukana olleesta opiskelijasta koki pystyvänsä eriyttämään liikunnanopetustaan vastaamaan yksilöllisen oppilaan tarpeita. Ennakkoluuloista ja peloista huolimatta yleinen asenne inklusiota kohtaan on siis kansainvälisesti myönteinen. Opettajat haluavat tukea inklusiivista, kaikille yhteistä kou-

lua ja kaikkien oppilaiden osallistumista. Inklusiolla on myös tutkimusten valossa todettu olevan monia hyötyjä kaikkien oppilaiden kannalta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen asetelma muodostuu koululiikunnan toteuttamisen tapojen ympärille. Pro gradu –tutkielmani tutkimuskohteena on opettajien kokemukset ja käsitykset liikunnanopetuksen toteuttamisesta eriyttämisen ja inklusion näkökulmasta. Eriyttäminen on osa normaalia liikunnanopetusta ja koskee kaikkia oppilaita, joten tutkimuksen tiedonantajina toimivat siis opettajat, jotka eriyttävät liikunnanopetusta yleisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja kuvata, millaiset tekijät vaikuttavat inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja sen eriyttämiseen sekä millaisin menetelmin opettajat eriyttävät liikunnanopetusta tarjotakseen kaikille oppilaille liikkumisen, osallistumisen ja oppimisen kokemuksia. Tutkimuksen tarkoitus on samalla myös kartoittaa, millaisia kokemuksia opettajilla on inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Tutkimus pyrkii selvittämään, onko inklusiivisuus liikuntatunneilla opettajien kokemuksen mukaan hyvä asia vai tuoko se haasteita. Tällä tutkimuksella halutaan herättää tietoisuutta inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksista sekä opettajien mahdollisuuksista vastata heterogeenisen oppilasryhmän liikunnallisiin tarpeisiin.

Tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät:

1. Millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen?
2. Millaisin konkreettisin menetelmin opettajat eriyttävät liikunnanopetusta?
3. Millaisia vaikutuksia inklusiivisella liikunnanopetuksella on?

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Vastauksia tutkimuskysymyksiin etsittiin haastattelemalla liikuntaa opettavia alakoulun luokanopettajia ja yläkoulun liikunnanopettajia. Tutkimusaineisto analysoitiin pääosin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mutta analyysi sisältää myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin ominaisuuksia.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaan tämän tutkimuksen toteuttamista, tutkimusprosessin kulua ja siihen liittyviä valintoja. Määrittelen aluksi lyhyesti laadullisen tapaustutkimuksen peruseriaatteen, minkä jälkeen esittelen tutkimusjoukon valintaa sekä tutkimusaineiston keräämiseen liittyviä periaatteita. Lopuksi avaan tutkimusaineiston tulkitsemiseen käyttämäni analyysimenetelmää eli laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tämä tutkimus on lähestymistavaltaan tyypillinen laadullinen tapaustutkimus, jonka kohteena on viiden opettajan kokemukset ja käsitykset liikunnanopetuksen eriyttämisestä ja inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tehtävänä on todellisen elämän tutkiminen, ymmärtäminen ja kuvaaminen. Sen tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan siinä pyritään sen sijaan tuomaan tutkittavien oma ääni esiin ja tulkitsemaan, selittämään ja kuvailemaan tutkittavien subjektiivisia kokemuksia todellisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 161.) Laadullinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, joka pyrkii tekemään maailmaa ja sen ilmiöitä näkyväksi. Siinä ilmiöitä tutkitaan niiden luonnollisissa olosuhteissa, ja näitä ilmiöitä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan sen perusteella, millaisia merkityksiä ihmiset niille antavat. Laadullisen tutkimuksen avulla päästään lähemmäs yksilön henkilökohtaisia näkemyksiä, kokemuksia ja käsityksiä. (Denzin & Lincoln, 2000, 3, 10.)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat siis tutkittavien opettajien kokemukset ilmiöstä, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa opettajien käsityksiä ja kokemuksia inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja liikunnanopetuksen eriyttämisestä. Tapaustutkimukselle tyypillisesti haluan siis kuvata todellisuutta näiden valittujen tutkittavien kokemusten pohjalta.

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla viittä pääkaupunkiseudulla työskentelevää alakoulun ja yläkoulun opettajaa, jotka eriyttävät opetusta liikuntatunneilla. Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan ymmärtää ja kuvata jotakin ilmiötä tarkasti sekä antaa ilmiölle mielekäs tulkinta, on tutkittavien valinnalla suuri merkitys. Tutkittavat on siis valittava tarkoituksenmukaisesti eikä sattumanvaraisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98.) Suuren tutkittavien joukon sijaan oleellisempaa on löytää haastateltavia, joilla on runsaasti tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Rapley, 2004, 17; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Halusin haastateltavaksi opettajia, joilla on kokemusta liikunnanopetuksen eriyttämisestä ja erilaisten liikkujien kohtaamisesta. Eriyttäminen ja inklusiivisuus koskevat jokaista oppilasta eikä vain erityisen tuen tarpeessa olevia, joten tärkein kriteeri tutkittavien valitsemiselle oli se, että he eriyttävät liikunnanopetusta riippumatta liikuntaryhmässä olevien oppilaiden tarpeiden laadusta. Tiesin jo ennalta, että kaikki haastatteleman opettajat opettavat liikuntaa ja mitä todennäköisemmin myös eriyttävät opetustaan. Opettajista kaksi on alakoulun luokanopettajia, jotka opettavat myös liikuntaa, ja kolme opettajista toimii yläkoulun liikunnanopettajina. Haastateltujen opettajien henkilöllisyys on suojattu niin, ettei heitä voida tunnistaa aineistosta eikä tutkimustuloksista. Opettajat esitetään tutkimustuloksissa seuraavilla taulukossa näkyvillä tunnuksilla:

Taulukko 1. Haastateltujen opettajien koulutus- ja liikuntatausta.

OPETTAJA	KOULUTUS- TAUSTA	TYÖKOKEMUS VUOSINA	LIIKUNTAAN LIITTYVÄT MUUT OPINNOT	LIIKUNNALLINEN TAUSTA
O1	liikunnan aineenopettaja	4,5	soveltavan / erityisliikunnan sivuaine	harrastuneisuus, liikunnanohjaus- ja valmennuskokemus
O2	luokanopettaja	13	liikunnan sivuaine, muita liikunnanopintoja	liikunnanohjaus- ja valmennuskokemus
O3	luokanopettaja	30	liikunnan erikoistumisopinnot	liikunnanohjaus- ja valmennuskokemus
O4	luokanopettaja, liikunnan aineenopettaja	3,5	liikunnan sivuaine	harrastuneisuus
O5	liikunnan aineenopettaja	4		harrastuneisuus, liikunnanohjauskokemus

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien omia henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä, jolloin kysyminen suoraan on tehokas keino saada aineistoa. Yksi haastattelun tärkeistä hyödyistä on se, että tutkittava henkilö nähdään aktiivisena osapuolena, joka saa tuoda oman äänensä kuuluviin. Toisin kuin esimerkiksi kyselylomake, haastattelu tarjoaa mahdollisuuden vastata omin sanoin valmiiden vaihtoehtojen sijaan. Haastattelu mahdollistaa myös joustavuuden aineistonhankinnassa, koska haastattelutilanteessa on mahdollista esittää tarkentavia ja täsmentäviä kysymyksiä, toistaa kysymyksiä, oikaista väärinymmärryksiä tai käydä keskustelua tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Irvine, Drew & Sainsbury, 2012, 88.) Haastattelun avulla saadaan myös perusteellista ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa nimittäin tilan rohkeille kysymyksille ja nonverbaalisille vihjeille, jotka voivat kannustaa haastateltavia esittämään syvällisempiä ja perusteellisempiä vastauksia. (Irvine ym., 2012, 90-91; Rapley, 2004, 15.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada mahdollisimman runsaasti tietoa ja aineistoa tutkittavasta ilmiöstä, ja tämän haastattelu mahdollistaa. Sen lisäksi, että saadaan paljon tietoa, on haastattelun etuna myös se, että haastateltavat henkilöt voidaan valita sen perusteella, onko heillä kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai

tietoa aiheesta. Näin varmistetaan tutkimuskysymysten kannalta asianmukainen aineisto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84-86.)

Tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytetty haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa kysymykset eivät perustu yksityiskohtaisten kysymysten ympärille, vaan kysymykset rakennetaan etukäteen tarkasti mietittyjen ja valittujen teemojen ympärille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87), jotka tässä tutkimuksessa olivat ”erilaiset liikkujat”, ”inklusiivinen liikunnanopetus” sekä ”liikunnanopetuksen eriyttäminen”. Analyysivaiheessa teema-alueet kuitenkin hieman muokkaantuivat laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, ja ne jäsentyivät tuloksissa lopulta tutkimuskysymysten suuntaisesti seuraaviksi teema-alueiksi: ”inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavat tekijät”, ”liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmät”, ”inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutukset”. Valitut teemat ja haastattelukysymykset mukailevat tutkimuksen viitekehystä ja ovat myös tutkimuksen tutkimuskysymysten mukaiset. Teema-alueet johdattelevat haastateltavan pohtimaan tutkimuksen kannalta keskeisiä aiheita ja auttavat löytämään tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Rapley, 2004, 17, 27; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88.) Puolistrukturoidussa haastattelussa etukäteen suunniteltuja haastattelukysymyksiä ei tarvitse noudattaa orjallisesti, vaan ne voivat muuttua haastattelutilanteen aikana. Haastattelun etuna onkin se, että haastattelija voi seurata haastateltavan puhetta ja tehdä tarvittavia muutoksia ja tarkennuksia haastattelun edetessä. (Rapley, 2004, 18, 19.)

Jotta saisin kerättyä tutkimusta varten mahdollisimman paljon tarkoituksenmukaista aineistoa, lähetin tutkimuksen teoreettista taustaa ja tutkimuskysymyksiä mukailevat teema-alueet ja suuntaa antavat kysymykset haastateltaville opettajille jo ennen haastatteluja, jotta he ehtivät tutustua tutkimuksen tärkeisiin teemoihin ja pohtia omia käsityksiään ja kokemuksiaan liittyen tutkittavaan ilmiöön.

5.2 Aineiston analyysi

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat, että aineiston alustavan analyysin tekeminen on hyvä aloittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa,

jopa aineiston keruun aikana. Aineistoa analysoitaessa aineistoon tutustutaan perinpohjaisesti, sitä järjestellään ja luokitellaan eli koodataan, sitä tulkitaan ja sen kanssa keskustellaan. (Ruusuvuori ym., 2010, 9-12.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin toteutuksessa on yhdistelty osittain teoriaohjaavaa ja osittain aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan aineisto helpommin tulkittavaan muotoon luokittelun avulla sekä muodostamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiiviissä ja selkeässä muodossa. (Salo, 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117.) Tämän tutkimuksen sisällönanalyysissä tarkoituksena on käsitteellistää luokitelluista ilmauksista rakennettuja yläluokkia, joista taas voidaan johtaa teoriaa. Sisällönanalyysi ei ole vain taikasana, jolla analyysiin liittyvät ongelmat ratkeavat itsestään, kuten Salo (2015, 166) toteaa, vaan väline, jolla aineistoa käsitellään, siihen tutustutaan, sitä luokitellaan ja tulkitaan ja sen avulla aineistosta löydettävälle ilmauksille annetaan merkityksellisiä käsitteitä.

Tämän tutkimuksen analyysi on luonteeltaan pääosin teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavalle analyysille ominaista on se, että teoria toimii tutkimuksen analyysivaiheessa apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Aikaisempi tieto ja teoria ohjaa analyysiä eteenpäin teoreettisten käsitteiden ollessa jo tutkijan tiedossa sen sijaan, että ne muodostettaisiin puhtaasti aineiston perusteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Salo (2015, 182) korostaa analyysiä tehdessä ajattelemista teorian kanssa. Tämän tutkimuksen analyysissä muodostettuja pääluokkia verrataankin teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin, ja tutkimustulosten tulkintaa vahvistaa aineistosta löydettyjen ilmauksien ja teorian välinen keskustelu. Vaikka analyysinä tässä tutkimuksessa toimii pääosin teoriaohjaava sisällönanalyysi, muodostuvat analyysiyksiköt silti aineiston pohjalta. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin myös teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston osiin pilkkomisen ja luokittelun jälkeen pelkistettyjä ilmauksia yhdistellään yläluokiksi ja pääluokiksi, jolloin liikutaan jatkuvasti kohti käsitteellisempää näkemystä ja teoriaa ilmiöstä. (Jolanki & Karhunen, 2010, 399; Ruusuvuori ym., 2010, 19-20.) Seuraavaksi kuvailen vielä tarkemmin analyysin vaiheita ja etenemistä.

Aloitin analyysin syventymällä puhtaaksikirjoitettuun eli litteroituun aineistoon, jota kertyi tässä tutkimuksessa 57 sivua, ja teemoittelemalla aineiston tutkimuskysymysten mukaan ottaen käsittelyyn vain tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteen ohjaamana tärkeät vastaukset. Niin litterointivaiheessa kuin teemoitteluvaiheessa poimin siis aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisen aineiston liikunnanopetuksen eriyttämisen ja inklusiivisen liikunnanopetuksen teema-alueita koskien. Aineistoon syventymisen ja tutkimuskysymysten mukaisen teemoittelun jälkeen siirryin aineiston pelkistämiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston analyysi lähtee liikkeelle aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Tässä analyysin alkuvaiheessa litteroidusta aineistosta poimitaan tutkimuskysymysten johdattamana ne kohdat, joista ollaan kiinnostuneita, ja karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen aineisto pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122-123; Jolanki & Karhunen, 2010, 399.) Muodostin aineistosta poimimistani olennaisista vastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja listasin ne.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
"Mut sit myös tietenki kategorisoinnin tai eri ihmisryhmien tämmösten rajojen rikkomista tai sitä, ettei olla mitään erillisii... Erillisii osii yhteiskunnassa, vaa tosi paljon sitä ennakkoluulojen, pelkojen ja semmosen voittamista, et kaikki on tasavertasii jäseniä yhteisössä, tääl kouluyhteisössä ja myöhemmin yhteiskunnassa."	Ihmisryhmien välisten rajojen rikkominen Ihmiset ei erillisiä osia yhteiskunnassa Ennakkoluulojen ja pelkojen voittaminen Kaikki tasavertaisia jäseniä yhteisössä
"Nii, sen yksilön kannalta, että varmaan kokea olevansa, olevansa osa niinku koko kokonaisuutta ja yksi.. Yhtä niinku tärkeä osa sitä tekijänä kun muutkin."	Kokemus olemisesta osa kokonaisuutta Kokemus omasta tärkeydestä
"Jos me saadaan asenteita, missä niinku erilaisuus nähdään luonnollisena ja hyvänä asiana positiivisessa valossa."	Asenne, että erilaisuus luonnollista ja hyvä asia
"No kyl se kaikenlaisen empaattisuuteen niinku semmosen ymmärtämiseen ja vahvistamiseen, nii kyl mä koen ainaki, et se on yks sellanen, että, että tota.. Että kuinka tärkeätä on se tajuta, että meit on erilaisii."	Empaattisuuden ja ymmärtämisen vahvistuminen Ymmärrys, että ihmiset erilaisia

Aineiston puhtaaksikirjoittamista ja pelkistämistä seurasi aineiston ryhmittely eli klusterointi, jossa aineistosta kerätyt pelkistetyt ilmaukset erotellaan ja etsitään niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Yhdistin siis samanlaiset pelkistetyt ilmaukset omiksi ryhmikseen eli alaluokiksi. Nimesin muodostuneet luokat sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Samoja asioita koskevia ilmauksia alaluokiksi ryhmitellessä aineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset yhdistyvät suuremmiksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Ruusuvuori ym. (2010) ja Salo (2015) kuitenkin muistuttavat, että aineiston pelkkä luokittelu ei ole vielä aineiston lopullista analyysiä, vaan osatehtävä kohti kerätyn aineiston tuntemista. Luokittelun tavoitteena on käydä aineistoa läpi tutkimuskysymysten määrittämällä tavalla. Analyysiksi ei siis riitä pelkästään aineiston luokittelu, vaan analyysivaiheessa pyritään saamaan irti jotakin, joka ei näy suorissa lainauksissa itsestään. (Ruusuvuori ym., 2010, 11-12, 18-19; Salo, 2015, 170, 175.) Tässä tutkimuksessa aineiston luokittelun ja teemoittelun tarkoituksena ei ole laskea haastateltujen opettajien ilmaistujen sanojen, kuvauksien tai ilmauksien toisteisuutta tai kvantitatiivista esiintyvyyttä, vaan ryhmitellä ja käsitteellistää ilmauksia niin, että nähdään millaisista erilaisista aiheista, teemoista ja ilmiöistä opettajat puhuvat liittyen liikunnanopetuksen eriyttämiseen ja inklusiivisuuteen.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKAT
Ihmisryhmien välisten rajojen rikkominen Ihmiset ei erillisiä osia yhteiskunnassa Kaikki tasavertaisia jäseniä yhteisössä Kokemus olemisesta osa kokonaisuutta Kokemus omasta tärkeydestä	Tasa-arvoisuus yhteisön jäsenenä
Mahdollisuus olla samalla viivalla liikunnanopetuksessa Kaikilla oikeus osallistua, oppia ja yrittää Kaikki pystyy osallistumaan	Jokaisella oikeus osallistua
Asenne, että erilaisuus luonnollista ja hyvä asia Ennakkoluulojen ja pelkojen voittaminen Ymmärrys, että ihmiset erilaisia	Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen
Opettaja pääsee haastamaan itseään Opettaja etsii uusia näkökulmia tekemiseen Opettaja oppii opetuksen organisointia	Opettajan ammattitaidon kehittyminen

Seuraava vaihe aineiston analyysissä oli aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa tähän mennessä muodostetut alaluokat yhdistellään edelleen yläluokiksi. Abstrahoinnissa muodostetaan tutkimuksen tavoitteen kannalta olennaisen tiedon perusteella näitä yläluokkia kuvaavia teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä voi jatkaa yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kun se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124-125.) Tutkimukseni analyysissä jatkoin abstrahointia pidemmälle yhdistelemällä yläluokkia edelleen niin, että ne muodostivat vielä pääluokat. Tässä analyysivaiheessa pääluokkien käsitteet muodostuivat tutkimuskysymysten 1, 2 ja 3 osalta jo tutkimuksen viitekehyksen ja aiemman tiedon pohjalta teoriaohjaavan sisällönanalyysin tavoin.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Tasa-arvoisuus yhteisön jäsenenä Jokaisella oikeus osallistua Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen	Hyödyt oppilaan kannalta	Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt
Opettajan ammattitaidon kehittyminen	Hyödyt opettajan kannalta	
Vuorovaikutukselliset haasteet Kiusaaminen Muu ryhmä jää vähälle huomiolle	Haitat oppilaan kannalta	Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat
Opettajan epäusko omaan ammattitaitoon	Haitat opettajan kannalta	

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän tutkimuksen tulokset esitetään linjassa tutkimuskysymysten kanssa. Tämän luvun alaluvut on nimetty tutkimuskysymysten mukaan eli ensin perehdytään inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttaviin tekijöihin, josta siirrytään tarkastelemaan opettajien konkreettisia liikunnanopetuksen eriyttämisen keinoja. Lopuksi syvennytään opettajien kokemuksiin liikunnanopetuksen inklusiivisuuden hyödyistä ja haitoista. Tulosten tulkintaa havainnollistetaan haastateltujen opettajien puheesta poimittujen suorien lainausten avulla.

Johdatteluna tämän tutkimuksen tarkempiin tutkimuskysymyksiin haastatelluilta opettajilta kysyttiin, miten he ymmärtävät inklusion ja opetuksen eriyttämisen. Opettajien käsitykset inklusiivisesta liikunnanopetuksesta olivat keskenään melko yhteneviä. Opettajat korostivat inklusion tärkeimpinä tavoitteina kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua yhteiseen opetukseen sekä avointa ilmapii-riä ja erilaisuuden hyväksymistä kouluyhteisössä. Inklusion syvin tarkoitus onkin nimenomaan oppilaiden tasa-arvoinen oikeus olla osana yhteistä yleisope-tusta. Inklusioajatuksen mukaiseen kouluyhteisöön ovat tervetulleita kaikki op-pilaat riippumatta heidän ominaisuuksistaan tai tarpeistaan. (Armstrong, 2011, 7-8; Moberg, 2001, 85; Murto, 2001, 39-41; Peterson & Hittie, 2010, 15, 57, 225; Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xii, xiv, 6, 10, 15; Taka-la, 2010, 13, 16.) Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat pyrkivän-sä huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisen tarpeita liikuntatunneilla, mikä onkin inklusion mukanaan tuoma haaste opetukselle, kun oppilasryhmät ovat hyvin heterogeenisiä (Hakala, 1999, 135; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42). Opet-tajien vastauksista voi päätellä, että yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja sen mukainen opetus koskee jokaista oppilasta eikä ainoastaan erityistä tukea tar-vitsevaa oppilasta, mikä onkin inklusiivisten opetusperiaatteiden tarkoitus (Arm-strong, 2011, 7-8; Moberg, 2001, 85; Naukkarinen ym., 2001, 199; Peterson & Hittie, 2010, 15, 57, 225; Sapon-Shevin, 2007, xiv, 10).

O5: ”-- kaikilla on mahdollisuus tulla tasavertasena mukaan semmoseen niinku ryhmään liikkumaan.”

O4: ”No just sitä, että yksinkertaistettuna, et kaikki niinku pääsee osallistumaan. Ei oo tilannetta, että oppilas ei pääsis niinku rajoitteen vuoksi osallistumaan ollenkaan liikuntatunnille.”

O1: ”Et sekä fyysiset että sosiaaliset edellytykset siihen, et kaikil on turvallinen ja fyysisesti ja henkisesti olla yhdessä.”

Kuten tutkimuksessa haastateltujen opettajien käsitykset inklusiosta myös heidän käsityksensä liikunnanopetuksen eriyttämisestä ovat keskenään samansuuntaisia ja myös linjassa yleisten eriyttämisen teorioiden kanssa. Opettajien mielestä eriyttämisen keskeisimpiä tavoitteita on kaikkien oppilaiden osallistamisen mahdollistaminen, sopivien haasteiden tarjoaminen sekä onnistumisenkokemuksien saaminen liikunnassa. Opettajille on tärkeää, että oppilaat voivat helposti päästä mukaan toimintaan heille sopivista lähtökohdista käsin. On myös kansainvälisesti todettu ja sovittu, että yleisopetuksessakin jokaisen oppilaan on saatava omia yksilöllisiä edellytyksiään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta. Eriyttämisen tavoitteena onkin tukea eri tavoilla ja tahdeilla oppivia oppilaita. (Bailey & Robertson, 2000, 62; Moberg, 2001, 85; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 96, 98-99; Oja, 2012, 40, 54; Peterson & Hittie, 2010, 15, 57, 225; Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xiv, 10.) Opettajat määrittivät eriyttämistä myös niillä konkreettisilla keinoilla, joilla he muokkaavat opetustaan sopivaan oppilaiden tarpeisiin, mutta palaan näihin keinoihin syvemmin luvussa 6.2.

O4: ”Ja just että kynnys osallistua jokaiselle ois mahdollisimman pieni. Et ei tuu silleen niinku, et mä en tota niinku pysty tekemään ollenkaan, vaan just et kaikille tulis se tunne, et pystyy osallistumaan ja sitä kautta myös niinku halua osallistua ja saa niinku niitä onnistumisen kokemuksia siellä.”

O5: ”No eriyttämisellä mä sanoisin, että annetaan jokaiselle niinkun oman taitotason mukaisia ja oman oppimisen edistämiseen niinkun tarvittavia ohjeita, sääntöjä, neuvoja tai semmosia, jotka antaa sen parhaan mahdollisen oppimistuloksen.”

6.1 Inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Jotta saataisiin vastauksia tutkimuskysymykseen 1 - Millaiset tekijät vaikuttavat inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen? – haastatelluilta opettajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan tekijöistä, jotka ovat toisaalta hankaloittaneet ja estäneet inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista liikunnassa, ja toisaalta helpottaneet ja edistäneet sitä. Vaikka haastattelussa inklusiiviseen liikunnanopetukseen vaikuttavia tekijöitä sekä liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavia tekijöitä kartoitettiin erikseen, käsittelen näihin ilmiöihin vaikuttavat tekijät samassa luvussa, koska vastauksissa esiintyi hyvin samantyyppisiä vastauksia. Käsittelen inklusiivista liikunnanopetusta ja liikunnanopetuksen eriyttämistä hankaloittavia ja edistäviä tekijöitä lomittain niiden päällekkäisyyksien vuoksi. Luvut kuvaavat analyysissä muodostuneita yläluokkia.

6.1.1 Opettajaan ja kouluun liittyvät tekijät

Kaikki viisi tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista kokevat opettajan ja muun kouluyhteisön asenteiden vaikuttavan merkittävästi inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen. Kielteisen suhtautumisen koetaan vaikuttavan estävästi ja myönteisen suhtautumisen edistävästi. Erään opettajan näkemyksen mukaan tärkeä tekijä inklusiivisuuden toteuttamisessa on se, miten opettaja arvottaa inklusiota. Jos opettaja ei pidä inklusiota tärkeänä, ei hänen opetuksensa todennäköisemmin tue inklusiivisen oppimisen periaatteita. Erään opettajan mielestä opettajan ennakoasenteet oppilaita kohtaan on myös oleellinen tekijä inklusiivisen opetuksen toteutumisen kannalta. Myös rehtorin asenteen tärkeyttä inklusion toteutumisessa korostettiin erikseen. Opettajien kielteisten asenteiden on tutkitusti todettu olevan yksi merkittävimmistä inklusion onnistumista estävistä tekijöistä (Aydin, 2014; Heikinaro-Johansson, 1995, 18, 36, 60; Lakkala, 2008; Murto & Lehtinen, 1999, 152; Pivik ym., 2002). Opettajalla on oltava kiinnostusta toteuttaa inklusiivisia työtapoja ja hänen sekä muun koulun väen on oltava sitoutuneita ja valmistau-

tuneita inklusiivisuuden kehittämiseen. Toimiakseen inklusio edellyttää, että koulun henkilökunta näkee inklusion arvokkaana ja tavoiteltavana asiana. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 102, 121-122; Peterson & Hittie, 2010, 54; Sapon-Shevin, 2007, xv.)

O3: ”-- sit pitää olla niinku kiinnostunu --. Sun pitää niinku ikään ku opettajana niinku allekirjottaa se asia, et sä koet sen tärkeenä. Muuten ihan varmaan se ei voi toimia niinku täydell... Parhaalla mahdollisella tavalla. Joku siit sit ehkä mahdollisesti kärsii, jos ei sitä tiedosta tai jos ei sitä niinku arvosta, et sil on merkitystä.”

Toinen erityisesti liikunnanopetuksen eriyttämistä helpottavista tekijöistä, johon kaikki haastatellut opettajat viittasivat vastauksissaan, on oppilaantuntemus. Jokaisen opettajan mielestä oppilaantuntemuksella on suuri merkitys liikunnanopetuksen eriyttämisessä. Monesti oppilaantuntemusta pidetään hyvän opetuksen lähtökohtana. Jotta liikunnanopetusta voisi toteuttaa oppilaan yksilöllisistä edellytyksistä lähtöisin, on opettajan tunnettava oppilaansa sekä heidän tarpeensa ja ominaisuutensa. Tällöin opettaja pystyy kohtaamaan erilaiset oppijat yksilöllisesti opetusta eriyttäen. (Bailey & Robertson, 2000, 69; Hellström, 2008, 259-260; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2006; Saloviita, 2009, 157; Tomlinson, 2003, 89.) Opetuksen eriyttämistä ja liikunnanopetuksen inklusiivisuuden toteuttamista toisaalta siis hankaloittaa se, jos opettaja ei tiedä oppilaidensa tarpeita tai jos liikuntaryhmä on vielä uusi. Haastateltujen opettajien voi siis uskoa olevan kiinnostuneita oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta, koska he kaikki kokevat oppilaantuntemuksen olevan tärkeä ominaisuus opettajan työssä.

O2: ”-- täytyy se ryhmänsä tuntee. Ja siitä on tosi paljon apua. Mitä paremmin ne oppilaat tuntee, ketä opettaa, nii sen helpompaa se on.”

O3: ”-- joka vaikuttaa siihen eriyttämiseen ja sitte myöskin, että sul on kyky ja taito niinku tietää, miten sä voit laittaa erilaisii tehtävii tekeen niit lapsii.”

Kaksi opettajista koki inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamista hankaloittavana tekijänä opettajan heikon eriyttämisen taidon. He kokivat, että eriyttämisen ja inklusion toteutumista estää se, jos opettaja ei osaa tarjota riittävästi mielekästä mutta samalla tarpeeksi haastavaa tekemistä oppilaille. Opettajat pohdiskelivat omaa osaamistaan etenkin ylöspäin

eriyttämisessä, ja kokivat, ettei heidän tietotaitonsa aina riitä eriyttämään opetusta haastavampaan suuntaan, mikä näkyy erityisesti silloin, jos oppilas harastaa jotakin lajia vapaa-ajallaan. Opettajalla onkin oltava laaja lajitietämys ja taitoa oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta, jotta hän voi tarjota oppilaille heidän oppimistaan parhaiten tukevaa tekemistä. Monien opettajien on kuitenkin todettu kokevan riittämättömyyttä ja epävarmuutta inklusiivisten ja eriyttävien opetusmenetelmien suhteen. Monet opettajat eivät ole kokeneet olevansa valmiita opettamaan oppilaita, joilla on erityisiä oppimisen tarpeita, tai saaneensa riittävästi koulutusta ja tietoa soveltavasta liikunnanopetuksesta ja inklusiivisissa oppimisympäristöissä toimimisesta. (Aydin, 2014; Bailey & Robertson, 2000, 63, 70; Ikonen & Virtanen, 2007, 15; Mangope ym., 2013; Rekaa ym., 2019; Richards, 2001, 89-90; Saloviita, 2009, 359; Tomlinson, 2014, 179.) Toinen haastatelluista opettajista koki, että monesti opettajilla on puutteita juuri soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisessa, millä hän viittasi erityisen tuen tarpeessa olevien lasten liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Esimerkiksi Heikinaro-Johansson (1995, 64), Mangope ym. (2013) sekä Vickerman (2007) esittävät toiveen opettajankoulutuksen kehittämisestä sellaiseen suuntaan, että opettajat saisivat enemmän valmiuksia toteuttaa soveltavaa liikunnanopetusta, joka tarjoaisi moninaiselle oppilasjoukolle mahdollisuuden osallistua liikuntaan.

O1: "Kaikist vaikeinta on mulle eriyttää ylöspäin niille, jotka on överitaitavii. Enkä mä nyt sitä iha hirveen hyvin ees osaa tehdä, et sit se on niinku aikamoist taitolajii."

O3: "Monii kertoi on tullu tilanteita, ettei oma tietotaito riitä. -- eniten mä oon kokenu niinku liikunnanopetuksessa vaikeempana sen, et ku mulla itellä ei oo, mulla ei oo palloilulajitaustaa, niin just sen, että mitä mä pystyn antamaan sitte niille, joilla on. Et siit tulee riittävän mielekästä tekemistä ja tietyl tavalla just kehittävää --."

Opettajan riittämättömiin eriyttämisen taitoihin liittyvä ilmiö, joka kolmen opettajan mielestä estää inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista, on se, etteivät opettajat lisäkouluttaudu riittävästi tai ettei koulu priorisoi opettajien lisäkoulutautumiseen. Vastaavasti eriyttämistä helpottaa opettajan oma kiinnostus ja motivaatio tiedon etsintää, lisäkoulutautumista sekä soveltavan liikunnanopetuksen menetelmien opiskelua kohtaan. Sen lisäksi, etteivät monet opettajat koe saaneensa riittävästi koulutusta inklusiosta, he kokevat, etteivät se saa työssään tukea ja apua inklusion toteuttamiseen. Opettajien olisikin tärkeä saada

hallinnollista tukea työssään ja mahdollisesti koulutusta työn ohessa. (Aydin, 2014; Jerlinder ym., 2010; Mangope ym., 2013.) On myös todettu, että opettajan koettu pätevyys opettaa monimuotoista oppilasryhmää vaikuttaa merkittävästi opettajan asenteisiin inklusiivisesta opetuksesta. Opettajat, jotka ovat käyneet soveltavaan liikuntaan ja kaikkien oppilaiden osallistamiseen liittyviä kursseja, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin. (Combs ym., 2010; Heikinaro-Johansson, 1995, 18-19; Jerlinder ym., 2010; Loreman ym., 2007; Pedersen ym., 2014; Simpson & Mandich, 2012.) Kaksi haastatelluista opettajista olivat kuitenkin sitä mieltä, että ajan hermolla pysyminen liikunnan suhteen ja itse asioista selvän ottaminen kuuluvat myös opettajan työhön eikä kaikkeen voi saada valmiita taitoja koulutuksen aikana.

O1: ”Mut se vaatii tosi paljon ammattitaitoo. Et mä veikkaan myös, et opettajilta paljon puuttuu niinku soveltavan liikunnan koulutusta. Et ois niitä välineitä ja niinku ideoita siihen monipuoliseen toimintaan, mist ihan kaikki pääsis saamaa sopivii haasteita. -- Et kyl se ehdottomasti tarvii kouluttautumista mun mielestä.”

Yksi liikunnanopetuksen eriyttämistä haittaavista tekijöistä on erään haastatellun opettajan mielestä se, että eriyttämisen koetaan vievän enemmän aikaa kuin ”tavallisen” opetuksen. Perinteisempiin, opettajajohtoisempiin opetusmenetelmiin on helpompi turvautua, koska ne eivät vaadi niin paljoa etukäteissuunnittelua. Erään toisen opettajan kokemukset sivuavat tätä ilmiötä. Hänen totesi opettajankin ammatissa voivan urautua ja luottaa helposti vanhoihin tuttuihin työtapoihin. Opettajan jumiutuminen vanhoihin vakiintuneisiin tapoihin on siis olemassa oleva riski sille, ettei opettaja käytä opetuksessaan yksilöllisiä oppilaita hyödyttäviä eriyttäviä opetusmenetelmiä.

6.1.2 Oppilaisiin liittyvät tekijät

Yksi oppilaisiin liittyvistä eriyttämistä hankaloittavista tekijöistä on kahden haastatellun opettajan mielestä oppilaiden omat kielteiset käsitykset omista taidoista ja kyvyistä. He kokevat eriyttämisen olevan huomattavasti haastavampaa, jos oppilaalla on jyrkkiä kielteisiä kokemuksia omasta osaamisestaan tai jos oppilaan käsitys omista taidoistaan ei vastaa opettajan käsitystä. Oppilas on tällöin vähemmän myöntyväinen eriyttäviin, ehkä muista oppilaista poikkeaviin opetusmenetelmiin, koska hän voi kokea olevansa erilainen kuin muut. Tämä taas

saattaa toisen opettajan mielestä johtaa siihen, että oppilas saattaa kokea eriarvoista kohtelua liikuntatunneilla. Seuraava lainaus kuvaa opettajan kokemusta oppilaiden omista asenteista eriyttämistä kohtaan.

O2: ”-- mitä isommista oppilaista on kyse, niin sen enemmän he ovat myös itse tiedostavat omat haasteensa tai oman erikoisuutensa, erilaisuutensa. Nii mitä isommista oppilaista on kyse, nii niillä on jo valmiiks jotain kokemuksia siitä, jotta on vaikee sitte ruveta niinku opettajana sieltä poistamaan. Niin se on ehdottomasti yks haasteista. -- Niil on omista kyvyistään hyvin vahvoja ennakkoodotuksia. Niil on hyvin vahvat oletukset siitä, mitä ne osaa, mitä ne ei osaa.”

Yhden tutkimuksessa haastatellun opettajan mielestä merkittävä haittaava tekijä liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamisessa on oppilaiden epämotivoituneisuus eriyttävää opetusta kohtaan, mikä myös sivuaa edellä mainittua ilmiötä oppilaiden kielteisistä käsityksistä omista taidoistaan. Oppilaat kokevat joskus vaikeana sen, jos he saavat erilaisia ohjeita tai jos he joutuvat tekemään tehtäviä eri tavalla kuin muut oppilaat. Opettajan on kuitenkin parhaalla mahdollisella tavalla pyrittävä tukemaan oppilaiden oppimista huomioiden heidän yksilölliset oppimistyykinsä ja opiskelutahtinsa sekä luoden oppilaiden moninaisuutta tukevan ilmapiirin (Lakkala, 2008; Peterson & Hittie, 2010, 15, 362-363; Sapon-Shevin, 2007, 81, 111-112, 114, 181; Tomlinson, 2014, 3-4, 42). Oppilaiden epämotivoituneisuus eriyttämistä kohtaan näkyy opettajan mukaan niin ylöspäin kuin alaspäin eriyttämisessä. Taitavat ja lahjakkaat oppilaat eivät aina innostu muita haastavammista tehtävistä, kun taas esimerkiksi oppilas, jolla on motorisen oppimisen haaste, ei ole lainkaan motivoitunut liikunnasta ylipäättään. Tämän oppilaiden moninaisuuden kanssa opettaja joutuukin tasapainoilemaan liikuntatunneilla tarjotakseen kaikille mahdollisuuden osallistua ja oppia (Bailey & Robertson, 2000, 62; Barber, 2010, 88, 97; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 94, 101; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 96, 98-99; Siedentop & Tannehill, 2000, 117; Tomlinson, 2001, 1, 14; Whipp ym., 2014).

O1: ”No se ei sitte aina motivoi. -- usein semmoset, jotka on urheilijoita, saattaa vaa kaivata liikunnassaki sitä, et he saa sit niinku loistaa ja näyttää sit siellä taitojaan, emmä tiiä saaks he sit niin paljoo muualla. Nii et sitte se voi olla, että sit se, just jos sä sanot, no älä nyt sä tee enää maaleja, vaan et syötä sä ja rakena sä sitä peliä, niin se ei todellakaan onnistu kaikilta. Tai sit et pelaa vaikka vaik huonommalla jalalla.”

O1: ”Et se motivaatio-ongelma on aina vaikein. -- usein se, kenel on se motorisen oppimisen vaikeus, on saattanu saada jo niin paljon niit vastenmielisii ko-

kemuksii siin kohtaa, ku se tulee yläkouluun, nii siinä sitte eriytät ja teet kaikki taikatemppus, muttei yhtää... Jos se motivaatio on jo todella todella alhainen, nii siin ei auta ne just ne pt:tkään eikä kokeilut.”

Erään opettajan mielestä liikunnanopetuksen eriyttämistä ja inklusiivisuutta hankaloittaa se, ettei oppilaiden mahdollisia motorisen oppimisen haasteita havainnoida riittävän aikaisin. Opettajan voi olla haastavaa toteuttaa opetusta oppilaiden yksilöllisiä oppimisen edellytyksiä tukien, jos hän ei tiedä oppilaiden liikunnallisista tarpeista riittävästi. Hän ehdottaakin ratkaisuksi, että motorista oppimista kannattaisi testata ja havainnoida jo hyvissä ajoin alakoulussa, jotta mahdollisiin ilmeneviin haasteisiin voitaisiin puuttua riittävän aikaisin ja tukea oppilasta tämän oppimisessa parhaalla mahdollisella tavalla.

Eräs opettaja piti tärkeänä eriyttämisen ja inklusiivisuuden edistäjänä oppilasryhmän hyviä sosiaalisia suhteita. Hänen mukaansa yhteen hiileen puhaltaminen ja hyvä ryhmähenki edesauttavat inklusion toteutumista, kun oppilaat hyväksyvät toisensa, erilaisuutensa ja toistensa tarpeet. Hyväksyessään toisensa oppilaat ymmärtävät todennäköisemmin eriyttämisen palvelevan jokaista heistä tavallaan. Jos oppilaiden väliset suhteet ei toimi, on inklusion mukainen kaikille avoin ja turvallinen oppimisympäristö ja osallisuuden tunne vaikeampi saavuttaa. Inklusiivisen koulun tavoitteena on kuitenkin luoda oppimisympäristöjä, jotka tukevat kaikkien oppilaiden oppimista (Salamanca Statement, 1994; Sapon-Shevin, 2007, xii-xiv), joten haastatellun opettajan sanoman perusteella on tärkeää panostaa oppilasryhmän sosiaalisiin suhteisiin ja hyvään ilmapiiriin liikuntatunneilla. Seuraava lainaus kuvaa hyvin liikuntaryhmän ilmapiirin vaikutusta liikunnanopetukseen.

O4: ”-- no voi se, se lähtee myös just siitä, et miten se ryhmä on ryhmäytyny, et jos se on niinkun... Puhalletaan niin sanotusti yhteen hiileen, nii sit se niinku homma toimii siellä. Mutta sitten jos vaik tulee uus oppilas, joka olis liikuntarajoitteinen, et miten sitte niinku tää muu ryhmä ottais sen huomioon. -- se että sen ryhmän pitää toimia yhdessä, jotta ne myös niinkun hyväksyy, että on ihan ok, et siel on niinkun liikuntarajoitteinen oppilas.”

Erään opettajan mielestä yksi syy, miksi inklusiivinen liikunnanopetuksen toteuttaminen ei toimi, on se, että erilliset pienryhmät on joissain tilanteissa todettu toimivammaksi tavaksi järjestää liikunnanopetus kuin kaikille yhteinen yleisopetuksen liikunta. Pienryhmän erillisellä liikunnalla on koettu olevan hyötyä esi-

merkiksi oppilaiden motivaation suhteen. Oppilaat ovat pienryhmässä innostuneempia liikunnasta, koska siellä heidän yksilöllinen tekemisen taso ja tempo voidaan ottaa paremmin huomioon kuin suuressa yleisopetuksen ryhmässä. Eräs toinenkin opettaja mainitsi inklusion toteuttamisen haasteena oppilaiden väliset suuret taitotasoerot, jolloin pienryhmäopetus voi joskus olla parempi vaihtoehto erityisen tuen oppilaille. Tätä voisi ajatella puoltavan oletus siitä, että erillisen pienryhmäopetuksen koetaan tietyissä tilanteissa vastaamaan paremmin erityisesti erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tarpeisiin (Mangope ym., 2013; Peterson & Hittie, 2010, 6-7, 23, 149; Rekaa ym., 2019).

6.1.3 Opetuksen järjestämiseen ja resursseihin liittyvät tekijät

Inklusio ja sen ideologian mukainen opetus on saanut kansainvälisestikin kritiikkiä koskien ajanpuutetta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Heikinaro-Johansson, 1995, 36; Mangope ym., 2013; Sapon-Shevin, 2007, xv, 63-64; Whipp ym., 2014). Myös kaksi tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista kertoi ajanpuutteen olevan yksi inklusion ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamista hankaloittava tekijä. Opettajilla ei ole riittävästi aikaresursseja esimerkiksi kahdenkeskisiin keskusteluihin oppilaan kanssa tai liikunnan tukiopetukseen. Opettajan työn hektisyys ei mahdollista kunnollista kaikkien oppilaiden tarpeita huomioivan liikunnanopetuksen suunnittelua ja järjestämistä. Myös etukäteisvalmistelut liikuntatunteja varten koetaan ajanpuutteen takia haastavaksi. Toinen näistä opettajista toivoikin, että kouluarjessa olisi enemmän aikaa inklusion ja eriyttämisen toteuttamiseen.

O2: ”Mä toivoisin, että siihen olisi aikaa enemmän. -- valitettavasti tää opettajan työ on tänä päivänä nii hektistä --. -- se olis hienoo, kun ois aikaa siitä päästä vähän keskusteleen. Ois aikaa jopa sellaseen kuin tukiopetukseen tai muuhun, että mä luulen, että moni hyötyis sellasesta --.”

O2: ”Ja nimenomaan ehkä myös sellanen suunnitteluajan puute. -- Ja sitten järjestäminen on joskus ongelma, siis kun sä jatkat suoraan edelliseltä tunnilta, nii ethän sä ehdi niille valmistella mitään niinku valmiiks sinne saliin --.”

Kaksi opettajista mainitsi liikunnanopetuksen inklusiivisuuden ja eriyttämisen edistäjänä hyvän lukujärjestyksellisen suunnittelun. Aikataulullisesti ja logistisesti hyvin suunnitellut lukujärjestykset auttavat heidän mielestään ylipäänsä lii-

kunnanopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, mutta helpottavat opetuksen järjestämisessä myös inklusiivisuuden ja eriyttämisen näkökulmasta.

O4: ”-- myös se, miten lukujärjestykset rakennetaan, et kun mulla on nää ryhmät, joissa on liikuntarajoitteisia oppilaita. Nii mä oon toivonu sitten, että siinä ei oo niinku toista liikuntaryhmää. Et jos salin joutuu pahimmassa tapauksessa jakaa kolmeen osaan, niin se yks kolmasosa on ihan niinku liian pieni, jos siellä on niinku liikuntarajoitteisia oppilaita.”

Toinen yleinen inklusiivisen opetuksen kohtaama kritiikki koskee liian suuriksi koettuja opetusryhmiä (Heikinaro-Johansson, 1995, 36; Mangope ym., 2013; Tomlinson, 2003, 25; Whipp ym., 2014). Myös tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista kolme esitti huolensa suurista oppilasryhmistä liikunnanopetuksen eriyttämisen suhteen. Liian suuret ryhmäkoot koetaan liikuntatunneilla eriyttämistä hankaloittavaksi tekijäksi, koska suuren ryhmän vuoksi kaikki oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa yksilöllistä huomiota parhaan mahdollisen oppimisen takaamiseksi, ja tällöin opettajat voivat kokea laadukkaan liikunnanopetuksen kärsivän.

Yksi tekijä, joka kaikkien viiden haastatellun opettajan kokemuksen mukaan vaikuttaa suuresti inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen, on aikuisresurssien määrä liikuntatunneilla. Opettajat kertovat, että yksi opettaja voi joskus olla pulassa sellaisen oppilasryhmän kanssa, jossa on paljon taitotasoiltaan suuresti vaihtelevia tai erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita tai joka vain on oppilasmäärältään suuri. Opettajan voi olla haastavaa eriyttää suurta oppilasjoukkoa kaikkien oppilaiden tarpeita vastaavasti. Isompi aikuisresurssi koetaan eriyttämistä helpottavana tekijänä. Opettajien kokemusten mukaan yhteis- ja samanaikaisopettajuus työparin kanssa, rinnakkaisluokan ja heidän opettajansa kanssa toteutettava yhteinen liikunta ja jopa kolme opettajaa kahden liikuntaryhmän kanssa ovat toimineet eriyttämistä merkittävästi helpottavina keinoina. Yksi opettajista mainitsi myös, että inklusiivioluokkien liikuntatunneilla on usein oletettavasti toinen opettaja. Myös Saari (2011) toteaa, että riittävät apukädet ja aikuisresurssit ovat tärkeä osa hyvää liikunnallista toimintaympäristöä.

O2: ”-- tietenkin se, että jos sul on siinä työpari, ja niinku me aika paljon toimitaan tässä koulussa niin kun työpareina, liikunnassa varsinkin. -- musta meil on

vakiintunu nyt viime vuosina aika hyvä systeemi, että meil on kaks isoo luokkaa yhdessä ja sit meil on siellä kolme opettajaa. -- Tuo siihen laatuu ja mahdollistaa näitä eriyttämisiä.”

Neljä tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista korosti aikuisresurssin suhteen vielä erikseen avustajien merkitystä eriyttämisen ja inklusion toteuttamisessa. Aktiiviset ja opetukseen osallistuvat koulunkäyntiavustajat ovat merkityksellinen apu liikuntatunneilla etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suhteen. Avustajilla on tärkeä rooli erityisen tuen oppilaan osallistumisen helpottamisessa, opetuksen eriyttämisessä ja oppimisen mahdollistamisessa kaikille yhteisillä liikuntatunneilla. Ollessaan itse aktiivisia ja osallistuvia avustajat voivat olla arvokas lisäresurssi liikuntatunnilla sen sijaan, että opettaja yksin vastaisi heterogeenisen oppilasryhmän osallistamisesta. (Bailey, 2001, 130; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 28, 59; Huovinen & Rintala, 2007, 198, 211; Tomlinson, 2003, 59, 66.) Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin opettajien kokemuksia avustajien sekä heidän aktiivisuutensa merkityksestä liikuntatuntien toteuttamisessa.

O1: ”-- aikuisresurssit, et sit meil on niissäki, et meil on kaks täl hetkel liikunnanopettajaa opettaa yhtaikaa samanaikaisopetuksena. Ja sit meil on aina kolme koulunkäynninohjaajaa, jos meil on se erityisryhmä.”

O5: ”Mutta joskus sitten tämmösiä niinkun jotain avustajia tai muita resursseja voi sinne tulla mukaan. -- Niin et jos heitä sais avustajia mahdollisesti lisää aktivoitua, niin sitten se vois helpottaa myös opettajan työtä.”

Yksi opettajista korosti erityisesti yhteistä liikuntatuntien suunnittelua muiden tunnin toteuttamiseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Hän kokee esimerkiksi tärkeänä avustajien kanssa tehtävän yhteisen suunnittelutyön, jotta avustajat voisivat olla entistä aktiivisempia tunnin toteuttamisessa ja eriyttämisessä. Lisäksi hän korostaa liikuntatuntien suunnittelua yhdessä työpariopettajan kanssa sekä muiden liikunnanopettajien kanssa. Yhteissuunnittelun merkitys korostuu esimerkiksi tilojen jakamisen suhteen. Myös oppilaiden kanssa suunnittelu on tämän opettajan mielestä tärkeää, mitä hän toteuttaa esimerkiksi kysymällä oppilailta toiveita liikuntatunteihin liittyen tai antamalla oppilaiden suunnitella liikuntatuntien aktiviteetit. Ylipäänsä huolellinen liikunnanopetuksen ja eriyttämisen suunnittelu edistää kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 23), ja jos oppilaat otetaan suunnitteluun mukaan,

vastaa liikunnanopetus todennäköisesti myös heidän tarpeisiinsa. Koska eriyttävän opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää ottaa huomioon erilaiset opetus- ja oppimistyyli, oppimisympäristöt sekä tavoitteet (Hakala, 1999, 135-137, 141; Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 10; Huovinen & Rintala, 2013, 384, 388), on hyödyllistä kuunnella liikunnanopetukseen osallistuvien henkilöiden ääntä.

O4: ”-- myös se, että sul on avustajia tota tunnilla mukana, kenen kanssa sä pystyt niinku ennakoon suunnittelemaan ja käymään niinku niitä tilanteita läpi. Et avustajat oikeesti osallistuu myös siihen niinku opetukseen eikä vaan juo kahvii siellä.”

O4: ”Ja just se myös, et sä suunnittelet niinku avustajien kanssa, mutta sitten esimerkiksi muitten yläkoulun liikunnanopettajien kanssa suunnittelet ja niitten kanssa, kenen kanssa sä jaat sen salin, että mitä aikoo niinku tehdä. Ja sit et sä suunnittelet oppilaitten kanssa.”

Yhteisen liikunnanopetuksen suunnittelun ohella kolme opettajaa korosti nimenomaan monenlaista yhteistyötä eri tahojen kanssa liikunnanopetuksen eriyttämisen ja inklusiivisuuden suhteen. Koulun henkilökunnan lisäksi opettajat tekevät yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa ja sopivat esimerkiksi yhdessä inklusiivisen opetuksen toteuttamistavoista. Myös Sapon-Shevin (2007, xv) korostaa vanhempien ja huoltajien suhtautumisen merkitystä inklusion onnistumiseen. Samoin kuin opettajien asenteella on suuri merkitys, myös huoltajien on oltava sitoutuneita ja valmistautuneita, jotta inklusio voisi toteutua. Kaksi opettajaa mainitsi eriyttämistä helpottavan myös yhteistyö erilaisten yhdistysten kanssa sekä osallistuminen liikunnallisiin hankkeisiin. Yksi opettajista mainitsi erityisenä eriyttämisen edistäjänä Liikkuva koulu –hankkeelta saatavan rahoituksen ja resurssit. Liikkuvan koulun ansiosta tämän opettajan koulussa pystytään esimerkiksi hankkia eriyttämistä helpottavia välineitä tai järjestää liikuntatunteja monipuolisia lajikokeiluja.

O4: ”Mut siinä on myös sitte, et mä en oo yksin siinä, et siin on toinen opettaja ja sit on avustaja. Samoin kuin myös näissä liikuntarajoitteisten kanssa, et on omat avustajat, niin sitten siinä korostuu taas just se yhteistyö niinku niitten muitten aikuisten kanssa siellä. -- kyl mä siis sanon, et se niinku se yhteistyö kaikkien muitten kanssa, et se on niinku se edellytys siihen.”

O2: ”Mä nään, että siinä koti on hyvin olennaisessa asemassa --. Ja sieltä kodin kanssa yhteistyössä mutta myös sitte on erilaisia yhdistyksiä --.”

Ehkä kaikkein merkittävin ja haastatelluilta opettajilta eniten mainintoja saanut liikunnanopetuksen eriyttämistä ja inklusiivisuutta estävä tekijä on liian pienet ja vähäiset liikuntatilat. Inklusio yleisesti on saanut osakseen kritiikkiä koskien sen mukanaan tuoman opetuksen eriyttämisen tarpeen kohtaamia haasteita liittyen esimerkiksi juuri tilojen puutteeseen (Heikinaro-Johansson, 1995, 36; Mangope ym., 2013; Tomlinson, 2003, 25). Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat hyvien, esteettömien, tilavien ja laadukkaiden liikku- mistilojen merkitystä oppilaiden osallistumisen mahdollistamisessa ja opetuksen eriyttämisessä. Liian pienet, vähäiset ja hankalat liikuntatilat voivat ensinnäkin rajoittaa monipuolisen liikunnanopetuksen järjestämistä ja toisaalta ne eivät mahdollista esimerkiksi kaikkien liikuntarajoitteisten oppilaiden osallistumista. Inklusiivisen koulutyön ja inklusiivisen liikunnanopetuksen järjestämisessä yksi tärkeimpiä tekijöitä on koulun tilojen ja ympäristöjen esteettömyys, joka mahdollistaa kaikille yhteisen oppimisympäristön ja jokaisen oppilaan oppimisen (Armstrong, 2011, 7-9; Barber, 2010, 11, 88; Coates, 2012; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 13, 15, 62; Huovinen & Rintala, 2007, 205; Jylhä, 1999, 141; Murto, 1999, 32; Richards, 2011, 93; Sapon-Shevin, 2007, 5-6). Opettajat toivoisivat liikunnanopetuksen eriyttämisen ja inklusiivisuuden toteuttamista helpottaakseen enemmän suurempia, esteettömiä ja monipuolisia tiloja ja –puitteita, jotka on suunniteltu liikuntatarkoituksiin. Eräs opettajista painotti erityisesti myös liikuntavälinevarastojen määrän ja tilan tärkeyttä eriyttämisessä. Seuraavista lainauksista on hyvin huomattavissa opettajien kokemukset liikuntatilojen merkityksestä eriyttämiselle ja inklusiivisuudelle.

O1: ”Esteetön rakennus on jo niinku yks asia ja sit se niinku monipuolisiin välineisiin panostaminen. Et jos koulurakennuksii saatais vielä niinku motivoivampiaki liikkumistiloja ja vaikka erilaisii. -- Mut ehk jos tulee vaik uusii kouluja, et mimmosii liikuntatiloja sinne luodaan, nii on se tosi tosi iso ero, et sit jos sul on tosi monipuoliset puitteet, nii sun on todella helppo eriyttää. Saada haasteit kaikille.”

O3: ”No usein haaste on kyl just, et ku on niinku liian pienet tilat.”

O4: ”On meilläki käynny sillee, et me on lähetty jonneki retkelle ja sit onki huomattu tota noi, että se kohde on semmosessa paikassa, et sinne menee ainoastaan portaat. Et sit ei oo niinku esimerkiks päässy osallistumaan.”

Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mielestä toinen merkittävimmistä liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavista tekijöistä on liikuntatunneilla käy-

tettävien välineiden määrä ja laatu. Neljä viidestä opettajasta korosti tätä näkökulmaa liikunnanopetuksen eriyttämisessä. Liikuntatilojen tavoin vähäiset välineresurssit ja huonokuntoiset liikuntavälineet koetaan merkittäväksi liikunnanopetuksen eriyttämistä haittaavaksi asiaksi. Monipuolisten liikuntavälineiden hyödyntäminen on kuitenkin yksi yleisimmin käytetty liikunnanopetuksen eriyttämismenetelmä, koska se antaa mahdollisuuden monenlaiseen osallistumiseen ja suorittamiseen (Bailey, 2001, 129; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 48, 50; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Siedentop & Tannehill, 2000, 226; Simpson & Mandich, 2012). Liikunnanopetuksen eriyttämistä siis helpottaa kaikkien näiden neljän haastatellun opettajan mielestä riittävä määrä laadukkaita, monipuolisia, turvallisia ja osallistavia liikuntavälineitä sekä koulun myönteisyys välineiden hankkimista kohtaan.

O5: ”Et pitäis olla paljon paljon enemmän välineitä ja isompi varastotila, et oikeesti niinku pystyy varastoimaan jotenki järkevästi myös. -- Enemmän varastotilaa ja enemmän välineitä, niin jokainen saisi vähän omanlaistansa tekemistäki sitte sen puolesta. -- Et lapsille semmosia turvallisia, helpon matalan kynnyksen välineitä, niin ne on tosi tärkeitä.”

O5: ”Et jos ois iso sali ja runsaasti välineitä ja muuta, niin varmasti helpottais eriyttämistä.”

O2: ”No sitte jos ei olis, jos ei olis koulua, jossa ei olisi välineitä tai resursseja tai tiloja. Mutta meillä ollaan aika hyvin tähän panostettu, ku ollaan liikuntapainotteinen koulu.”

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pystyivät hyvin konkreettisesti nimeämään inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Tämän tutkimuksen mukaan opettajaan ja kouluun liittyviä merkittävimpiä liikunnanopetuksen inklusiota ja eriyttämistä edistäviä tekijöitä on opettajan myönteinen asenne inklusiota ja eriyttämistä kohtaan, oppilaantuntemus sekä opettajan soveltavaan liikunnanopetukseen ja eriyttämiseen liittyvä kouluttautuminen. Inklusiivisten ja eriyttävien opetusmenetelmien käytön esteenä taas voi olla opettajan totutut, vakiintuneet opetusmenetelmät sekä eriyttämisen koettu vaivalloisuus. Oppilaisiin liittyviä tekijöitä, jotka helpottavat liikunnanopetuksen eriyttämisen ja inklusion toteuttamista, on muun muassa liikuntaryhmän hyvät sosiaaliset suhteet sekä oppilaiden liikunnallisen tuen tarpeiden riittävän aikainen havainnointi. Oppilaisiin liittyviä eriyt-

tämistä hankaloittavia tekijöitä on haastateltujen opettajien mielestä oppilaiden kielteinen asenne eriyttämistä kohtaan sekä pienryhmäliikunnan koetut hyödyt verrattuna yleisopetuksen liikuntaan. Haastateltujen opettajien mielestä opetuksen järjestämiseen ja resursseihin liittyviä liikunnanopetuksen eriyttämistä ja inklusiivisuutta parhaiten edistäviä tekijöitä on riittävät, monipuoliset, laadukkaat ja esteettömät liikuntatilat ja -välineet, sopivankokoiset ryhmäkoot, riittävät aikuisresurssit sekä yhteistyö muun koulun väen, huoltajien ja muiden tahojen kanssa. Ajanpuute on haastateltujen opettajien mielestä yksi merkittäviä tekijöitä, joka suuresti hankaloittaa liikunnanopetuksen inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista. Seuraavissa taulukoissa on esitetty vielä tiivistetysti inklusiiviseen liikunnanopetukseen ja liikunnanopetuksen eriyttämiseen vaikuttavat tekijät haastateltujen opettajien mielestä.

Taulukko 5. Inklusiivista liikunnanopetusta ja liikunnanopetuksen eriyttämistä estävät ja hankaloittavat tekijät.

ESTÄVÄT JA HANKALOITTAVAT TEKIJÄT	
Opettajaan ja kouluun liittyvät tekijät	Kielteiset asenteet inklusiivisuutta ja eriyttämistä kohtaan
	Opettaja ei tunne oppilaita
	Opettajan heikko eriyttämisen taito
	Opettajan lisäkouluttautumattomuus
	Eriyttäminen opettajan mielestä aikaa vievää
	Opettajan vakiintuneet käytännöt
Oppilaisiin liittyvät tekijät	Oppilaiden huono asenne omia kykyjä ja eriyttämistä kohtaan
	Oppilaat ei motivoitu eriyttämisestä
	Eriyttämisen tarpeita ei havaita tarpeeksi aikaisin
	Pienryhmäopetuksen koetut hyödyt
Resursseihin ja opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät	Ajanpuute
	Liian suuret ryhmäkoot
	Heikot aikuisresurssit
	Liikuntatilojen vähäisyys ja pienuus
	Välineiden vähyys ja huono kunto

Taulukko 6. Inklusiivista liikunnanopetusta ja liikunnanopetuksen eriyttämistä edistävät ja helpottavat tekijät.

EDISTÄVÄT JA HELPOTTAVAT TEKIJÄT	
Opettajaan ja kouluun liittyvät tekijät	Myönteiset asenteet inkluusiota ja eriyttämistä kohtaan
	Oppilaantuntemus
	Opettajan lisäkouluttautuminen
Oppilaisiin liittyvät tekijät	Eriyttämisen tarpeiden havaitseminen riittävän aikaisin
	Ryhmän hyvät sosiaaliset suhteet
Resursseihin ja opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät	Riittävästi aikaa
	Onnistunut lukujärjestyksellinen suunnittelu
	Riittävät aikuisresurssit
	Riittävät avustajaresurssit
	Yhteinen suunnittelu
	Yhteistyö eri tahojen kanssa
	Hyvät liikuntatilat
	Riittävästi välineitä

6.2 Liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmät

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Tässä tutkimushaastattelun osiossa opettajilta kysyttiin, millaisin konkreettisin menetelmin he eriyttävät liikunnanopetusta. Avaan aluksi lyhyesti opettajien kokemuksia liikuntaryhmien heterogeenisyydestä sekä liikunnanopetuksen eriyttämisen merkityksestä johdatteluna teemaan. Sen jälkeen siirryn käsittelemään tarkemmin tuloksia opettajien käyttämistä konkreettisista liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmistä.

Johdatteluna liikunnanopetuksen eriyttämisen teemaan opettajilta siis kysyttiin, miten oppilaiden heterogeenisyys näkyy heidän liikuntatunneillaan – millaisia erilaisia liikkuja ja oppijoita heidän liikuntatunneilleen osallistuu. Opettajat kuvailivat monia erilaisia oppilasryhmän heterogeenisyyttä lisääviä tekijöitä, kuten oppilaiden fyysiset erot, erot vapaa-ajan harrastuneisuudessa ja aktiivisuudessa, taitotasossa ja motivoituneisuudessa sekä erilaiset oppimista vaikeuttavat sairaudet, vammat ja haasteet. Selvästi useimmin mainittu oppimisen haasteita

aiheuttava tekijä on erilaiset liikuntarajoitteisuuden tai liikuntavammaisuuden muodot. Jokainen opettajista kertoi opettaneensa liikuntaa liikuntarajoitteiselle tai liikuntavammaiselle oppilaalle. Muita sairauksia tai haasteita, jotka opettajien mielestä lisäävät oppilasryhmän yksilöllisiä tarpeita, ovat aistivammaisuus, kehitykselliset poikkeavuudet ja oppimisvaikeudet sekä käyttäytymisen haasteet ja sosiaaliset haasteet. Kaksi opettajista mainitsi myös oppilaiden monikulttuurisuuden ja monikielisyyden olevan opetuksen eriyttämisen tarvetta lisäävä tekijä. Haasteltujen opettajien kokemus oppilasryhmien monimuotoisuudesta vastaa yleistä käsitystä siitä, että inklusion myötä oppilasryhmien heterogeenisyys usein lisääntyy. Usein oppilasryhmien monimuotoisuutta lisäävinä tekijöinä pidetään juuri eroja taitotasossa, valmiuksissa ja oppimiskyvyssä, temperamentissa, asenteissa ja motivaatiossa sekä kulttuurisissa taustoissa. Myös oppimisvaikeudet, fyysiset tai aistivammat sekä käyttäytymisen haasteet ovat yleisiä oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vaikuttavia tekijöitä. (Bailey & Robertson, 2000, 62; Bailey, 2001, 118; Hakala, 1999, 135; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Mikola, 2011; Siedentop & Tannehill, 2000, 117; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42.)

Lisäksi opettajilta kysyttiin, millaisena he kokevat oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen ja eriyttämisen merkityksen. Haastateltujen opettajien mielestä niillä on yksittäisen oppilaan kannalta todella tärkeä merkitys. Kaikki opettajat esimerkiksi kokevat, että eriyttävä opetus motivoi oppilaita liikkumaan. Eriyttäminen ja yksilöllisten liikkumisen tarpeiden huomioiminen usein innostaa oppilaita ja tekee oppimisesta mielekkäämpää. Toinen eriyttävän liikunnanopetuksen hyöty on opettajien mielestä se, että sen myötä jokaiselle oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia osallistua liikuntaan. Kun opetusta sovelletaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan, myös heikommat oppilaat pystyvät osallistumaan tasonsa mukaan ja taitavat oppilaat saavat heille sopivia haasteita. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 30) todetaan eriyttämisellä voitavan suuresti vaikuttaa nimenomaan oppilaiden osallistumiseen. Osallistumisen myötä eriyttäminen edistää myös kaikkien oppilaiden onnistumisen kokemusten saamista, mikä on neljän opettajan mielestä eriyttämisen tärkeimpiä tavoitteita. Opetuksen eriyttämisen perimmäinen tarkoitus onkin juuri yksilöllisten kykyjen ja valmiuksien mukaisten haasteiden ja oppimiskoke-

muksien tarjoaminen. Eriyttävät yksilöllisyyden huomioivat opetusmenetelmät tukevat eri tavoin oppivia oppilaita ja tarjoavat kaikille onnistumisia. (Colquitt ym., 2017; Hellström, 2008, 63; Huovinen & Rintala, 2007, 199-200, 208; Huovinen & Rintala, 2013, 383; Mikola, 2011; Peterson & Hittie, 2010, 15, 362-363; Tomlinson, 2014, 3-4, 13.) Kaksi opettajista kokee eriyttämisen vaikuttavan myönteisesti myös oppilaan taitoon soveltaa liikuntaa oman tason ja elämäntilanteen mukaan myös tulevaisuudessa. Oppilaalle kehittyy taito soveltaa liikuntaa monipuolisesti hänen senhetkisen tilanteensa, terveydentilansa ja omien mieltymystensä mukaisesti.

Huolimatta hyvinkin heterogeenisistä oppilasryhmistä sekä oppilaiden vaihtelevista ominaisuuksista ja tarpeista opettajat hyödyntävät liikuntatunneilla monia keinoja osallistaakseen oppilaita huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa. Kaikkien opettajien vastauksista välittyi kiinnostus tarjota kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia liikunnassa. Aineiston analyysissä opettajien käyttämät eriyttämisen menetelmät jäsentyivät teoreettisen viitekehyksen mukaisesti kolmeen ryhmään. Haastatellut opettajat siis pääasiallisesti eriyttävät opetustaan liikuntatunneilla muokkaamalla oppisisältöjä, muokkaamalla oppimisolosuhteita ja –ympäristöjä sekä muokkaamalla oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Oppisisältöjen muokkaamisessa yleisimpiä menetelmiä ovat erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen sekä oppimisen tahdin yksilöllistäminen. Suosittuja oppimisolosuhteiden ja –ympäristöjen muokkaamisen menetelmiä on välineiden ja tilojen soveltaminen sekä oppilaan tuki ja avustaminen. Oppilaisiin liittyviä tekijöitä opettajat muokkaavat erilaisin ryhmittelyin ja roolituksin. Luvut kuvaavat analyysissä muodostuneita yläluokkia liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmistä.

6.2.1 Oppimisen tahdin yksilöllistäminen

Yleinen ja oikeastaan melkein kaikkeen oppimisen yksilöllistämiseen liittyvä keino on oppimisen tahtiin ja etenemiseen liittyvä eriyttäminen. Kaksi opettajista painottavat eriyttämisessä oppilaan kanssa kahdenkeskistä keskustelua ja sopimista osallistumisen tavoista. Oppilaan kanssa on hyvä yhdessä suunnitella toimintaa liikuntatunneilla, oli kyse motivaation puutteesta, erityisistä tarpeista,

loukkaantumisesta tai vammasta, jotta oppilas voisi parhaalla mahdollisella tavalla osallistua valmiuksiensa mukaisesti.

Neljä haastatelluista opettajista kertoi käyttävänsä oppimisen etenemisen yksilöllistämistä eriyttämisen menetelmänä liikunnanopetuksessa. Tärkeää on minä tahansa asian oppimisessa lähteä pienestä ja helposta liikkeelle ja siirtyä hiljalleen haastavampaan tehtävään vaikeustasoa nostaen. Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2006) mukaan oppilaiden taitotasoa ja kykyjä vastaavien haasteiden tarjoamisella voi olla suurikin merkitys oppilaan itsetunnon ja pätevyyden kokemuksen kannalta. Eräs opettaja painotti tätä pienin askelin etenemistä helpommasta haastavampaan erityisesti motivaation puutteesta kärsivien oppilaiden innostamisessa. Hänen mielestään oppilaan olisi hyvä antaa osallistua sitten, kun on valmis, jotta motivaatio liikuntaan ei lopahtaisi kokonaan. Kaksi opettajaa antoivat esimerkkinä tällaisesta eriyttämisestä telinevoimistelun opetuksen. Telinevoimistelussa suoritukset on hyvä aloittaa yksinkertaisesta versiosta ja taitojen kehittyessä siirtyä taitotasolta haastavampaan tehtävään. Opetuksen eriyttämisellä ja yksilöllisellä, sopivalla etenemisellä voikin olla tärkeä rooli oppilaan liikuntaan sitoutumisen kannalta (Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2006).

O5: ”Että jos vaikka telinevoimistelussa niin me annetaan joku tehtäväkortteja tai semmosia, missä niinkun voidaan lähteä helpoista tai yksinkertaisista liikkeistä, joita kokeillaan sitte. Ja sitte aina mennään pikku hiljaa vaikeempaan. Ja itse saa päättää, että kuinka pitkälle mennään se oma juttu. Tai menee just siihen pisteeseen asti, kunnes aattelee, et nyt täs tarvii apuu ja sitte, sit katotaan avustukset siihen.”

6.2.2 Erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen

Eniten käytetty liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmä on haastateltujen opettajien mukaan erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen oppilaille. Liikunnanopetusta usein eriytetään ja yksilöllistetään soveltamalla, helpottamalla ja vaikeuttamalla yksittäisiä tehtäviä (Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 24; Siedentop & Tannehill, 2000, 227). Opettaja siis kohtaa oppilaan yksilöllisesti, huomioi tämän senhetkiset valmiudet ja soveltaa tehtäviä ja opetusta sen mukaisesti (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 5, 18). Kaikki opettajat kertoivat usein antavansa oppilaille mahdollisuu-

den itse valita esimerkiksi suoritettava aktiviteetti tai tekemisen taso. Monipuolinen tekeminen ja oman valinnan mukaan tekeminen tekee oppimisesta oppilaille mielekkäämpää, kun he kokevat voivansa vaikuttaa omaan oppimiseensa. Erilaisten valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen onkin yleinen ja tehokas eriyttämisen keino, ja valinnanvapaus antaa oppilaille myös autonomian tunteen omassa oppimisessaan (Bailey, 2001, 130; Barber, 2010, 90; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Whipp ym., 2014).

O1: "Hirveesti oppilaat tykkää siitä myös, et ne saa niinku valita. Et ne saa sen autonomian tunteen siitä."

O3: "No ihan siis sillai, et on voinu valita, että vaikkapa talviliikunnassa, että, että tota haluaako harjotella jotain taitoluistelun jotain juttuja, luistelutekniikkaa taitoluistelujutuilla, vai haluuko mennä pelaamaan. -- mut on välil ollu tilanteit, et mä annan valita."

Valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen voi opetuksessa näkyä usealla tavalla, esimerkiksi niin, että oppilaille tarjotaan samanaikaisesti rinnakkaisia eritasoisia tehtäviä, joista oppilas voi valita omalle tasolleen sopivan suoritustavan. Samaa tehtävään voi suunnitella useamman vaihtoehtoisen version. Näin oppilaat saavat eritasoisia haasteita omien kykyjensä mukaisesti. (Bailey, 2001, 130; Barber, 2010, 90; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Tomlinson, 2014, 23, Whipp ym., 2014.) Kaksi eri versiota tai vaihtoehtoista suoritustapaa samasta tehtävästä tarkoittaa usein prosessin eriyttämistä, eli oppilaat opettelevat ja harjoittelevat samaa taitoa tai ilmiötä mutta eri reittien kautta (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 72, 82). Kaksi opettajaa mainitsi hyödyntävänsä tätä eriyttämisen menetelmää esimerkiksi pistetyöskentelyssä tai erilaisissa ratatyöskentelyissä. Kaikki oppilaat pystyvät etenemään radalla ja suorittamaan pisteellä olevan tehtävän, kun he saavat valita taitotasonsa mukaisen suoritustavan. Tällaisessa eriyttämisessä opettajat huomioivat siis samanaikaisesti oppilaiden valmiuksia sekä kiinnostuksia antaessaan heidän valita itse taitotasonsa mukaan (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 5, 18-19).

O1: "Helpoin idea nyt tulee vaik pistetyöskentely, mis sul on rinnakkaisii vaihtoehtoja vaikka yks kaks kolme ja sit sä lähet tekee sitä mikä tuntuu sopivalta ja teet. -- Tai sitte vaikka just jollain radalla rinnakkaiset vaihtoehdot."

Kolme opettajista kertoi eriyttävänsä liikunnanopetusta myös suunnittelemalla ihan täysin erillistä vaihtoehtoista tekemistä oppilaalle, joka ei pysty syystä tai toisesta osallistumaan edes varioidulla suoritustavalla. Perusteita tällaiselle eriyttämiselle on näiden opettajien mukaan täysi motivaation puute liikuntaa kohtaan, uskontoon ja katsomuksellisuuteen liittyvät syyt, loukkaantumiset ja vammat sekä sairastelut. Opettajat esimerkiksi sopivat oppilaan kanssa oma-toimisesta uimisesta ja muusta vapaa-ajalla suorittamisesta, fysioterapeutilta saatujen harjoitteiden tekemisestä, kevyemmästä ja vähemmän rasittavasta osallistumisesta sekä liikuntaan liittyvien kirjallisten töiden suorittamisesta mahdollisen liikuntakiellon aikana. Toinen opettajista hyödyntää opetuksessaan myös Liikkuva koulu –hankkeen personal trainer –toimintaa erityisesti liikunnasta motivoitumattomien oppilaiden kohdalla. Vaikka oppilas ei pystyisi tai suostuisi osallistumaan perusliikuntatunneille, nämä vaihtoehtoiset suoritustavat mahdollistavat kuitenkin osallistumisen liikuntaan oppilaan omien valmiuksien mukaisesti. Tällä tavalla eriyttäessään opettajat muokkaavat ja eriyttävät usein opetuksen sisältöä, koska opettajat voivat muokata kokonaan opetettavaa ja opittavaa asiaa, jos oppilas ei pysty ollenkaan tekemään jotakin tiettyä suoritusta (Peterson & Hittie, 2010, 362; Tomlinson, 2014, 18, 72, 82).

O1: ”-- ei ehkä mee sen vanhan perinteisen kaavan mukaa, vaan luo semmosii innostavii rakenteita. Nii kyl ne sitte on oikeestaan mahdollista saada mukaan ne vähemmäki motivoituneet. -- nii tääl Helsingis semmone Liikkuva koulun personal trainer –toiminta. -- Tänä vuon se ei ollu ihan niin suksee, et ne on ollu sitte liian epämotivoituneita, et ne ei jaksu siirtyä sinne paikalle ne oppilaat, jotka sitä tarttis. Mutta aiemmin se on välil toiminu tosi hienostiki.”

O2: ”Varsinki noita yläkoululaisia opettaessa, nii on tosi paljon lisääntyny kaikki rasitusvammat tai loukkaantumiset. -- Ja ite mä nään sen, että sellanen perinteinen kävely, niin se on ihan muutamana kertana ihan hyvä. Ja mun mielestä se on ihan hyvä siinä, jos sä oot ollu flunssassa, kuumeessa, niin sit sä otat rauhallisemmin ja lähet käymään kävelemässä jonkun lenkin. Sehän on niinku eriyttämistä.”

Kuten jo aiemmin mainitsin, yksittäisten tehtävien ja suoritusten muokkaaminen helpottamalla tai vaikeuttamalla tehtävää on paljon käytetty eriyttämisen menetelmä liikunnassa (Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 24; Siedentop & Tannehill, 2000, 227). Myös moni haastatelluista opettajista eriyttää opetustaan muokkaamalla tehtävänannon vaikeustasoa kullekin oppilaalle sopivaksi heidän taitotasonsa mukaan. Toisaalta he helpottavat

tehtävää riittävästi niin, että jokainen oppilas pystyy sen suorittamaan, ja toisaalta lisäävät tehtävän vaikeustasoa taitaville oppilaille, jotta he saavat riittävästi haasteita. Taitavalle oppilaalle opettajat usein keksivät tehtävään lisähaasteita ja hankaloittavat heille helppoa tehtävää. Eriyttäminen tapahtuu näissä opettajien kertomissa esimerkeissä eritasoisten, oppilaalle sopivien haasteiden tarjoamisen kautta (Bailey, 2001, 130; Barber, 2010, 90; Huovinen & Rintala, 2013, 387). Opettaja siis eriyttää tehtäviä ja suoritustapoja oppilaiden valmiudet huomioiden (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 5, 18).

O4: ”-- taitotason niinku mukaan jokaisella pisteellä alkaen niinku tosi yksinkertaisista asioista, et ne niinkun... No voisin melkein väittää, et joku pystyy niinkun ne tekemään. Ja sitten lähtee koko ajan niinkun nostamaan sitä haastetta siinä.”

O5: ”Tärkeintä on lähtee niinkun niin helppoista liikkeelle, että oikeesti niinkun kaikki pystyy tekemään. -- Ja sit totta kai niinkun helpotetaan aina niin paljon kun mahdollista jotain tiettyä liikettä.”

Yksi menetelmä, jolla neljä haastatelluista opettajista tarjoaa eritasoisia tehtäviä, on sääntöjen muokkaaminen ja sääntömuutosten tekeminen leikeissä ja peleissä. Liikuntaleikkien ja pelisääntöjen soveltaminen ja muuntaminen oppilaiden tasolle sopivaksi onkin yleinen eriyttämisen keino. Sopivat haasteet peleissä kannustavat oppilaita yrittämään ja onnistumaan, kun taas liian vaikea peli tai sääntö ei kannusta osallistumaan. (Huovinen & Rintala, 2007, 201; Uusikylä & Atjonen, 2005, 112.) Yksi opettaja mainitsi sääntöjen muutosten olevan hauska vaihtoehtoinen tapa pelata oikeiden lajinomaisten välineiden ja sääntöjen sijaan. Kaikkia oppilaita peleissä osallistavia sääntöjä on muun muassa se, että pallo täytyy käyttää kaikilla joukkueen pelaajilla ennen maalintekoa tai että täytyy tehdä kolme syöttöä ennen maalintekoa sekä se, että pallo täytyy käyttää eri kenttäkaistaleella ennen maalintekoa. Taitavien pelaajien peliä taas voidaan haastaa seuraavanlaisin sääntömuutoksia: maalintekijä saa pelitapaan liittyvän haasteen, lajin harrastajan täytyy pelata väärällä kädellä tai väärän käden mailalla, taitavan pelaajan täytyy rakentaa syöttöä maalinteon sijaan. Näillä keinoin opettajat ovat kokeneet pelien sujuvan hyvin, ja kaikki oppilaat saavat toisaalta haastetta mutta myös mahdollisuuden onnistua.

O5: ”Lapset tykkää ehkä kaikkein eniten sit niinku pelata oikeilla säännöillä. Mutta sitten kun oikeesti eriytetään ja halutaan, et kaikki saa mahdollisuuksia, niin

sitten niitä niinkun pieniä muutoksia sääntöihin tekemällä saa semmosia pelejä aikaseks, että kaikilla on mahdollisuus niinku onnistua.”

O5: ”Ja sitten itse pelissä niin antaa jotain pieniä semmosia haasteita ehkä sille [taitavalle oppilaalle], mikä kuitenkin mahdollistaa sen vahvan pelaamisen, mut ei sillain, et se on aivan ylivoimainen. Et se on vaikee ehkä helpottaa muiden pelaamista, muuta kun se on helpompaa niinkun vähän hankaloittaa sen hyvän pelaamista. Mutta motivoida sitä sillai, et se niinku onnistuu totta kai...”

6.2.3 Välineiden hyödyntäminen

Yleisimpiä eriyttämisen menetelmiä, jotka kohdistuvat oppimisolosuhteiden ja –ympäristöjen muokkaamiseen, on välineiden hyödyntäminen eriyttämisessä. Kaikki viisi haastatelluista opettajista eriyttää ja yksilöllistää liikunnanopetusta muokkaamalla ja soveltamalla erilaisten välineiden käyttöä. Erilaisten liikuntavälineiden vaihtelevuus ja monipuolinen käyttö onkin hyvä eriyttämisen menetelmä, jolla voidaan esimerkiksi tehokkaasti muokata liikuntasuorituksen vaikeustasoa. Esimerkiksi eripainoiset ja –väriset mailat ja pallot, eritemppoinen musiikki tai erikokoiset maalit ovat hyviä tehtävää helpottavia tai vaikeuttavia tekijöitä. (Bailey, 2001, 129; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 48; Huovinen & Rintala, 2007, 207; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Siedentop & Tannehill, 2000, 226.) Välineillä eriyttämisen kohteena on usein oppimisen prosessin muokkaaminen. Esimerkiksi riippumatta mailasta, pallosta tai maalista oppilaat oppivat heittämistä, lyömistä, potkaisemista ja syöttämistä, eli opettaja on tässä tapauksessa tarjonnut oppilaille erilaisia tapoja ja väyliä oppia näitä taitoja erilaisin välinein. (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 72, 82.)

Haastatellut opettajat käyttävätkin monipuolisesti erilaisia välineitä joko tasataksseen taitoeroja peleissä tai tarjotakseen oppilaille heille sopivia haasteita. Yksi yleinen tapa soveltaa välineitä on esimerkiksi pelata jotakin peliä eri välineillä, kuin sitä todellisuudessa pelataan. Salibandyä voi peluuttaa esimerkiksi koripallolla, lentopalloa ilmapallolla ja jääkiekkoa tennispallolla. Erilaisten ja eripainoisten pallojen käyttäminen onkin tehokas tapa helpottaa tai vaikeuttaa peliä. Eräs opettaja kertoi yleisurheilussa hyödyntävänsä erikorkuisia aitoja ja heittovälineiden soveltamista.

O1: ”No eniten ite varmaan muokkaan eri välineillä. Oli se sitte palloilu tai yleisurheiluu. Perusliikuntaa tai mitä tahansa. Nii sitte se väline helpottaa tai vaikeuttaa...”

O3: ”No yleisurheilussa nyt on helpoin just joku aidat tai heittovälineet. Et vaikkapa keihäs, just joku turbokeihäs voi tai semmonen 200- tai 400-grammanen niit semmosii junnuvälineitä... Tai no sitten talviliikunnassa niin pelataanko tennispallolla vai kiekolla vai näin.”

6.2.4 Tilojen muokkaaminen

Yksi opettajista mainitsi erityisenä oppimisolosuhteiden muokkaamiseen liittyvänä eriyttämisen menetelmänä tilojen muokkaamisen. Tiloja jakamalla voi hänen mielestään tehokkaasti eriyttää opetusta oppilaiden valmiuksia ja kiinnostuksia vastaamaan. Toki tällainen tilojen muokkaaminen lomittuu monen muun eriyttämisen menetelmän kanssa osin päällekkäin, kuten esimerkiksi valinnanmahdollisuuksien tarjoamisen ja ryhmittelyiden kanssa. Tämän opettajan mukaan erilaisia tiloja hyödyntävää eriyttämistä helpottaa suuresti riittävä aikuisresurssi.

O2: ”Riippuen myös tiloista. Että jos on useampi tila. Tai henkilöresursseista, jos... Meillä on aika paljon sellasia, että meillä on isot liikuntaryhmät, mutta niis on useampi opettaja, nii me pystytään eriyttämistä tekee aika helpostikin sillä...”

6.2.5 Oppilaan tuki ja avustaminen

Oppimisolosuhteiden muokkaamiseen liittyvä eriyttämisen menetelmä on myös oppilaan avustaminen. Avustava aikuinen, joka usein voi olla koulunkäyntiavustaja tai koulunkäynninohjaaja, on hyvä lisäresurssi etenkin liikuntatunneilla, joilla on mukana erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Avustaja pystyy auttamaan opetuksen eriyttämisessä ja oppilaan osallistumisen helpottamisessa. (Bailey, 2001, 130; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 28, 59; Huovinen & Rintala, 2007, 198, 211; Tomlinson, 2003, 59, 66.) Haastateltujen opettajien mielestä avustajista on suuri hyöty esimerkiksi siinä, kun oppilaan kanssa yhdessä sovietaan osallistumisen keinoista. Avustajan – tai ylipäänsä toisen aikuisen – läsnäollessa opettajan on myös helpompi ohjata huomionsa oppilaille oikeudenmukaisemmin.

Avustajien lisäksi neljä haastatelluista opettajista eriyttävät liikunnanopetusta niin, että he kannustavat oppilaita avustamaan toisiaan. Luokkatoverin avustaminen onkin hyvä vertaisoppimiseen kannustava eriyttämisen menetelmä (Tomlinson, 2003, 59, 66). Opettajat eriyttävät opetusta erityisesti taitaville oppilaille niin, että nämä oppilaat saavat toimia avustajina tai apuopettajina. Taitava oppilas voi esimerkiksi auttaa omassa lajissaan heikompaa oppilasta. Oppilaat voivat hyvin ottaa mallia toisiltaan liikuntatunnilla. Käsittelen oppilaiden apuopettajina toimimista seuraavassa luvussa vielä tarkemmin.

6.2.6 Erilaiset roolitukset

Vaikka oppilaalla olisi jokin rajoite, jonka vuoksi hän ei pysty osallistumaan liikuntatunnille täysipainoisesti, on hänelle tärkeää keksiä omia tärkeitä rooleja, joiden avulla hän pystyy osallistumaan liikuntatunnin toimintaan, jotta hän ei jää tunnilta ulkopuoliseksi (Bailey, 2001, 128). Yksi eriyttämisen keino on siis oppilaiden erilaiset roolitukset, joista suosituin haastateltujen opettajien mielestä on se, että oppilaat auttavat toisiaan ja opettavat toisilleen. Opettajat kannustavat oppilaita suunnittelemaan ja vetämään tehtäviä muulle oppilasryhmälle. Eräs opettaja antaa jotakin lajia harrastaville oppilaille mahdollisuuden miettiä jonkin harjoitteen muille oppilaille. Toinen opettaja antaa oppilaiden suunnitella yhteisen alkulämmittelyn. Opettajat käyttävät tämänkaltaisia apuopettajatehtäviä erityisesti taitaville oppilaille eriyttäessään opetusta ylöspäin.

O1: "Tai sitte myöski ne, et okei jos sä ootki tosi taitava tässä, nii sun rooli on tänään vähän auttaa muita ja opettaa muita."

O3: "-- vaikka kysyy joltain, jos on joku lajin harrastaja, että viittitkö miettii ens kerraks tai pohdi joku hyvä harjote, mikä sun mielest vois toimii koululiikunnassakin niinku täs lajissa --."

O5: "Mä on käyttänyt jonkin verran niinkun apuopettajana semmosta oppilasta, että jos hän osaa oikeesti, -- pystyy ottamaan vaikka osan ryhmästä ja pitämään jollain pisteellä tietyn harjotuksen. Kyl se niinkun, jos sä oikeesti itse osaat, niin se opettaminen on aika motivoivaa myös."

Kaksi opettajista käyttää oppilasta myös omana apurinaan eriyttämismielessä. Usein oppilas voi toimia opettajan apulaisena, jos hän ei pysty muuten osallistua liikuntatunnille. Eräs opettaja eriyttää opetusta myös roolittamalla oppilaita

tuomarin tehtäviin. Erityiset tehtävät edistävät oppilaan osallistumista liikuntatunneilla, vaikka hänellä olisikin rajoitteita osallistua täysipainoisesti.

Kolmen haastatellun opettajan yksi keskeinen liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmä on antaa oppilaan näyttää mallisuoritus muille oppilaille. Monelle oppilaalle voi olla motivoivaa päästä näyttämään jokin tehtävä muille, koska he saavat siitä pätevyyden kokemuksia. Opettajat kokevat, että esimerkkisuoritus on oppimisen kannalta parempi tehdä oppilaan toimesta kuin opettajan, koska silloin suoritus näyttää oppilaille oikeammalta. Oppilasnäyttöjen kautta moni sellainenkin oppilas, joka ei lukuaineiden oppitunneilla pääse loistamaan, voi saada liikuntatunnilla onnistumisenkokemuksia ja päästä osoittamaan osaamistaan muille, mikä varmasti lisää oppilaan motivaatiota liikuntaa kohtaan. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin opettajien kokemusta oppilasnäyttöjen merkityksestä.

O2: ”Ja sitten sitäkin mä yleensä yritän, että mä otan joltakin näytön siihen, joltakin oppilaalta, koska mä oon vahvasti sitä mieltä, että se liike näyttää erilaiselta myös, kun aikuinen sen näyttää kuin lapsi sen näyttää. Että joillekin se voi olla se olennainen kohta, että sen näyttää oman ikäinen ikätoveri siinä. Ja sitten sen näytön kautta mä pystyn nostaa ehkä sieltä jotai sellasii oppilaita esille, jotka eivät välttämättä täällä luokassa matikantunnilla loista... -- Nii sit ku ne osaaki jonku tietyn jutun... -- käytän sitä myös niinku liikuntaa sellasena, että tälläset erilaiset oppijat, niitä pystyy myös kannustamaa sitte, ku ne pääsee näyttämään koko ryhmälle.”

O4: ”Ja aina mahdollisuuksien mukaan, et mieluummin se, että niinkun, jos pitää niinkun näyttää joku liike, että oppilas mieluummin näyttäis kuin että opettaja.”

6.2.7 Ryhmittelyt

Yksi suosittu opetuksen eriyttämisen menetelmä on oppilaiden joustavat ryhmittelyt. Oppilaita voi jakaa erilaisiin ryhmiin tunnin aiheen ja tarpeen vaatimalla tavalla esimerkiksi taitotason, oppimisnopeuden, valmiuksien tai sosiaalisten suhteiden mukaan. (Colquitt ym., 2017; Peterson & Hittie, 2010, 70; Tomlinson, 2003, 59, 89; Tomlinson, 2014, 23.) Erilaiset ja erikokoiset ryhmittelyt toimivat usein hyvinä tehtävien ja oppimisen helpottajina tai vaikeuttajina (Bailey, 2001, 127). Kaikki haastatellut opettajat eriyttävätkin opetustaan ryhmittelemällä oppilaita eri tavoin. He myös hyödyntävät monipuolisesti niin ryhmä-, pari- kuin itseenäisesti työskentelyä.

Neljä opettajista ryhmittelee oppilaita liikuntatunneilla taitotason mukaan. Yksi opettajista korosti ryhmittelyissä selkeästi sitä, että palloa pelattaessa joukkueet jaetaan usein tasoerojen mukaan eri peleihin. Tällöin oppilaat saavat pelata porukassa sellaisella tahdilla ja taidolla, kuin parhaimmillaan osaavat. Toisaalta taitavat pelaajat saavat pelata omaa peliään, mutta toisaalta heikommat oppilaat voivat keskittyä rauhallisempaan pelitahtiin. Kolme opettajaa eriyttävät pallopelien opetusta jakamalla oppilaat ryhmiin niin, että ryhmät tai joukkueet ovat mahdollisimman tasaväkkiset, jolloin ryhmässä on sekä taitavia lajin harrastajia että lajia vasta harjoittelevia. Kumpikin näistä ryhmittelytavoista on eriyttämismenetelmänä oppilaiden valmiuksia huomioon ottavia, koska opettaja huomioi oppilaiden taidot ja kyvyt, minkä mukaan hän jakaa oppilaat ryhmiin (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 5, 18). Seuraavat lainaukset kertovat opettajien perusteista ryhmitellä oppilaita eri tavoin.

O4: ”Mutta sä niinku pystyt niinku ite sitten niinkun vaik määrittämään ne joukkueet, ketä pelaa niinku vastakkain, ja et ne on tasaväkkiset.”

O2: ”Saatan laittaa, että joku, jol on hirveen hyvä rytmi esimerkiksi juoksun ja ponnistuksen yhdistämisessä, nii sit mä laitankin sinne ne vierekkäin niinku tavallaan riviin tekemään tai harjottelemaan. Tai jaan ryhmät niin, että sieltä löytyy se, jolla on se rytmi jo hallussa ja sitte, sit siihen ympärille muita.”

O3: ”Ne oppilaat, jotka on tosi taitavia, vaikka jonku lajin harrastajii, niin sit mä annan niiden ikään ku vähän toimia omana ryhmänään tavallaan tehden omaa treeniään tai omaa semmost ilman valvontaa --.”

Tason mukaan ryhmittelyjen ja eriyttämisen lisäksi yksi haastatelluista opettajista painottaa oppilasryhmien jakamista myös mielenkiinnon mukaan, jolloin hän eriyttää opetusta oppilaiden kiinnostukset huomioon ottaen (Peterson & Hittie, 2010, 363; Tomlinson, 2014, 5, 19). Riittävän aikuisresurssin ansiosta hän ja muut opettajat pystyvät joustavasti jakamaan useamman oppilasryhmän keskenään erilaisten aktiviteettien ryhmiin, jolloin oppilaat saavat heitä itseään innostavaa ja motivoivaa liikunnallista tekemistä ja heidän suhteensa liikuntaan ja siitä saatavaan iloon paranee. Erilaiset ryhmittelyt lisäävätkin liikuntatunneilla paitsi tehokkuutta myös tekemisen mielekkyyttä (Hakala, 1999, 141; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 106; Uusikylä & Atjonen, 2005, 112). Seuraava lainaus kiteyttää mielestäni hyvin koko liikunnanopetuksen eriyttämisen merki-

tyksen: miten se tarjoaa kaikille oppilaille heille sopivia haasteita, innostusta ja onnistumisia.

O1: ”Meil on ollu niinku ekaa kertaa semmonen tilanne, et meil on ollu kolme opee rinnakkain. Et sit meil on kolme ryhmää rinnakkain. Nii nyt me ollaan onnistuttu semmoses, et me ollaan pyydetty niinku sporttiryhmä, et siel on sit ne jotka on niinku urheilee jo muutenki paljo. Et sit he sais koululiikunnas sitä monipuolisuutta ja ehkä tykkää just vähän kilpailullisemmasta, nii sit se voi olla, et he saa siellä niinku myöski niit haasteita helpommin, ku kaikkien taso on tavallaan korkeempi. -- Nii sit meil on semmonen vähän enemmän kuntoliikujaryhmä, et siin ei oo ehkä niin kilpailullista, vaan vähä enemmän niinku yksilöllistä etenemistä ja... -- Tai fokus on vähä eri. Ja sit meil on semmonen ku kokeillen... Eiku liikuntalajikokeiluryhmä. Et mä markkinoin sitä tavallaan sillä, että jos sul ei nyt oo just jotain liikuntaharrastusta, nii tuu tähän ryhmään. Et sit mä järjestän meille niinku enemmän kaikkii lajikokeiluita. -- Nii se on kyl ollu mun mielest avain siihe, että ne vähä heikommatki liikkujat saa oikeesti henkist turvallisuutta siin ryhmässä ja sitte pätevyyden kokemuksii enemmän. Niin se on ehkä niinku ollu yks nerokkain keino eriyttää, jo ihan sil ryhmäjaolla.”

Opettajat siis eriyttävät liikunnanopetusta monin eri menetelmin huomioiden niin oppilaiden senhetkiset valmiudet, kiinnostuksenkohteet sekä oppimisprofiilit. He muokkaavat oppitunnin eri elementtejä, kuten opetuksen sisältöä ja prosessia, ja soveltavat näitä vastaamaan oppilaiden ominaisuuksiin ja tarpeisiin, jotta kaikki oppilaat pystyisivät osallistumaan liikunnanopetukseen. Haastateltujen opettajien yleisimpiä eriyttämisen menetelmiä on erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen, erilaisten ja vaihtelevien välineiden hyödyntäminen, oppilaan tuki ja avustaminen, monipuoliset ryhmittelyt ja erilaiset roolitukset. Lisäksi opettajat hyödyntävät eriyttämisessä erilaisia tiloja sekä sopivat oppilaan kanssa yhdessä yksilöllisestä etenemisen tahdista ja osallistumisesta. Seuraavassa taulukossa on avattu vielä tiivistetysti liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmät, joita haastatellut opettajat käyttävät huomioidakseen oppilaat yksilöinä liikuntatunneilla.

Taulukko 7. Liikunnanopetuksen eriyttämisen menetelmät.

LIIKUNNANOPETUKSEN ERIYTTÄMISEN MENETELMÄT	
Oppimisen tahdin yksilöllistäminen	Yhdessä oppilaan kanssa sopiminen osallistumisesta
	Oppimisen etenemisen yksilöllistäminen
Erilaisten ja eritasoisten tehtävien tarjoaminen	Valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen
	Rinnakkaiset tehtävät samanaikaisesti
	Vaihtoehtoinen tekeminen
	Tehtävänannon haastavuuden muokkaaminen
	Sääntöjen muokkaaminen
Välineiden hyödyntäminen	Välineiden hyödyntäminen
Tilojen muokkaaminen	Tilojen muokkaaminen
Oppilaan tuki ja avustaminen	Oppilaan avustaminen
	Oppilaat auttavat toisiaan
Erilaiset roolitukset	Oppilaat opettajat toisiaan
	Oppilas toimii opettajan apurina
	Oppilas toimii tuomarina
	Oppilas näyttää suorituksen
Ryhmittelyt	Ryhmittely taitotason mukaan
	Ryhmittely tasaväkisyyden mukaan
	Ryhmittely mielenkiinnon mukaan

6.3 Inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutukset

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Jotta pystyttäisiin vastaamaan tutkimuskysymykseen 3 – Millaisia vaikutuksia inklusiivisella liikunnanopetuksella on? – opettajilta kysyttiin, millaisia kokemuksia heillä on inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyistä ja haitoista, joiden mukaan tämä tulosluku on jaoteltu.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien yleinen asenne inklusiota kohtaan on melko myönteinen, ja eräs opettaja korostikin selkeästi inklusiivisuuden hyödyllisyyttä kaikkien osapuolten – yksittäisen oppilaan, oppilasryhmän ja opettajan – kannalta. Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat näkevät

inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan hyötyjä, mutta kokevat sen aiheuttavan myös haasteita. Kaksi opettajista kuitenkin mainitsi, ettei koe inklusion aiheuttavan juurikaan haittoja liikunnanopetuksen suhteen. Opettajien kokemukset ja yleiset asenteet ovat hyvin linjassa kansainvälisten tutkimusten (Coates, 2012; Jerlinder ym., 2010; Mangope ym., 2013; Vickerman, 2007) tulosten kanssa, joiden mukaan yleinen asenne inklusiota ja inklusiivista liikunnanopetusta kohtaan on maailmanlaajuisestikin melko myönteinen. Seuraavat lainaukset kuvastavat tiivistetysti haastateltujen opettajien erilaisia ja vaihtelevia kokemuksia inklusiivisesta liikunnanopetuksesta.

O1: ”-- parhaas tapauksessa tai tosi usein se vaan palkitsee niinku kaikkii osapuolia.”

O2: ”Et silleen mulle ei niinku tuu siitä niin paljon haasteita tai haittoja esille.”

6.3.1 Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt oppilaan kannalta

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokevat inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan paljon erilaisia hyötyjä erityisesti oppilaan näkökulmasta mutta myös opettajan, kuten myös Coatesin (2012), Jerlinderin ym. (2010) ja Vickermanin (2007) tutkimukset opettajien asenteista osoittavat. Selkeästi yksi inklusion tärkeimmistä hyödyistä on se, että oppilas on inklusion myötä tasa-arvoinen yhteisön jäsen. Opettajat kokevat, että inklusion ideologian mukaisessa opetuksessa oppilasryhmät eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kaikki ovat kouluyhteisön tasavertaisia jäseniä. Erään opettajan mielestä oppilaan tunne omasta merkityksestään omassa kouluyhteisössään on tärkeä inklusiivisen opetuksen hyöty. Opettajien näkemykset liikunnanopetuksen tasa-arvoisuudesta ovat linjassa yleisten inklusion ideologian tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi Heikinaro-Johansson ja Kolkka (1998, 10-11) korostavat tasa-arvon merkitystä liikunnanopetuksessa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 148, 273, 433) todetaan, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat tärkeitä liikunnanopetuksen arvoja. Seuraavassa lainauksessa on hyvin havaittavissa se, millaisena opettaja kokee tasa-arvon merkityksen koulussa.

O1: ”-- kaikki on tasavertasii jäseniä yhteisössä, tääl kouluyhteisössä ja myöhemmin yhteiskunnassa.”

Toinen myös tasa-arvoon kytköksissä oleva inklusion tavoite, jonka moni opettaja kokee inklusiivisen liikunnanopetuksen hyötynä, on kaikkien oppilaiden oikeus osallistua yhteiseen liikunnanopetukseen. Myös Oja (2012, 37, 40) ja Sapon-Shevin (2007, xii, xiv, 6, 15) muistuttavat kaikkien oppilaiden tasa-arvoisen osallistumisen olevan inklusion ydintavoitteita, ja että tähän tavoitteeseen päästään ottamalla kaikki oppilaat mukaan yleisopetukseen ja yhteiseen tekemiseen. Eräs opettaja kokee inklusiivisen liikunnanopetuksen takaavan oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet opetukseen. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että oppilailla on mahdollisuus osallistua ja oppia yleisopetuksen liikunnassa.

O3: ”-- meit on monenlaista ja kaikil on oikeus osallistuu ja niinku oppia ja kokeilla ja yrittää --.”

Kolme viidestä opettajasta ilmaisi pitävänsä erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä inklusiivisen liikunnanopetuksen hyötynä. Inklusion myötä oppilaiden ymmärrys ihmisten erilaisuudesta paranee. Aikaisemmatkin tutkimukset (Aydin, 2014; Barber, 2010, 28) ovat osoittaneet, että niin sanotut tavalliset oppilaat oppivat vammaisuudesta ja suhtautuvat vammaisuuteen ja erilaisuuteen myönteisemmin, kun he ovat työskennelleet inklusiivisissa ryhmissä. Haastattelut opettajat kokevat, että inklusiivisissa oppimisympäristöissä erilaisuuteen liittyvät ennakkoluulot ja pelot hälvenevät, ja erilaisuus opitaan näkemään normaalina ja hyväksyttävänä asiana. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin opettajien kokemuksia erilaisuuden hyväksymistä inklusiivisten oppimisympäristöjen seurauksena.

O1: ”Jos me saadaan asenteita, missä niinku erilaisuus nähdään luonnollisena ja hyvänä asiana positiivisessa valossa.”

O5: ”Pitää ottaa huomioon niitä muita ja ymmärretään, et on erilaisuutta ja niinkun hyväksytään sitä. Se on tosi tärkeää.”

Paljon mainintoja koettuna inklusiivisen liikunnanopetuksen hyötynä, jota hie-
man jo sivuttiin äskeisessä O5:n lainauksessa, sai toisten ihmisten huomioi-
misen paraneminen. Opettajat uskovat inklusion vaikuttavan kehittävästi oppilai-
den empatiakykyyn ja kykyyn ottaa huomioon toiset ihmiset. Kun luokassa on
erilaisia – ehkä erityisen tuen tarpeessa olevia – oppilaita, oppilaat oppivat
huomioimaan toisiaan ja toistensa tarpeita empaattisemmin ja ymmärtäväi-

semmin. Myös Barberin (2010) tutkimus osoitti, että oppilaat suhtautuvat inklusiivisissa ympäristöissä toisiinsa ymmärtäväisemmin ja arvostavammin.

O4: ”-- mul on liikuntarajoitteisia oppilaita mukana, niin kyl se opettaa myös niinku näitä muita oppilaita niinkun huomioimaan ne pyörätuolia käyttävät --.”

O5: ”Ja sit taas toisaalta tosi tärkeä asia on myös, et se koko muu ryhmä oppii ehkä ottamaan erilaisia niinku ihmisiä vastaan myös ja ottaa niinku... Pystytään ottamaan huomioon muita ihmisiä siinä tekemisessään.”

On monia tutkimuksia (Mangope ym., 2013; Peterson & Hittie, 2010, 23, 149; Rekaa ym., 2019; Saloviita, 2006, 329-330), jotka ovat osoittaneet, että erillisissä, oppilaat toisistaan erottelevissa opetusryhmissä tapahtuvalla opetuksella on haitallisia vaikutuksia kaikkien oppilaiden oppimiseen, niin vammaisten kuin vammattomien. On todettu, että inklusiivisissa ympäristöissä kaikki oppilaat opivat paremmin niin akateemisesti kuin sosiaalisesti. Näiden näkemysten kanssa samassa linjassa on tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien käsitykset yleisopetusryhmien opetuksen vaikutuksista. Eräs opettajista oli vahvasti sitä mieltä, että yleisopetuksen liikunnanopetuksessa mukana oleminen on myös erityisen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle mielekkäämpää kuin erillisessä pienryhmässä. Yleisopetuksen ryhmässä oppilas saa olla vertaistensa kanssa ja mukana isommassa ikäistensä ryhmässä. Eräs opettaja kokee, että yleisopetuksen liikunta tarjoaa enemmän sopivia haasteita oppilaalle, jolla voi ehkä olla jotakin oppimisen haasteita, mutta joka ei liikunnassa niinkään tarvitse erityistä tukea. Hänen mielestään yleisopetuksen liikunta tarjoaa tällaiselle oppilaalle tehokkaammin niin fyysisiä kuin sosiaalisiakin tavoitteita oppimisessa.

O5: ”Ja se on varmasti mielekkäämpää just niinku pelata erilaisia pelejä, ku on enemmän porukkaa eikä ihan aina sitä omaa ryhmää.”

Ehkä hieman osallistumiseen liittyvä teema, joka nousi kolmen opettajan vastauksissa esille, oli oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukainen opetus. Yksi opettajista kokee inklusiivisen liikunnanopetuksen tärkeänä tavoitteena sen, että jokainen oppilas saa liikunnassa onnistumisia. Inklusio tuo opettajien mielestä mukanaan tarpeen opettaa liikuntaa yksilöllisesti oppilaiden edellytysten mukaisesti ja he liittävät inklusiivisen liikunnanopetuksen myös läheisesti opetuksen eriyttämiseen. Onkin totta ja kansainvälisestikin tutkittu ja todettu, että inklusion seurauksena muodostuu oppilasryhmiä, joiden opetuksessa pitää entistä

herkemmin huomioida oppilaiden vaihtelevat yksilölliset tarpeet (Bailey & Robertson, 2000, 62-63, 70; Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42). Seuraava lainaus kuvastaa hyvin erään opettajan panostusta oppilaan omien tarpeiden mukaiseen opetukseen:

O5: ”Mulle ehkä semmonen pääasiat, mitkä siit tulee mieleen, -- itse sille henkilölle, joka sinne otetaan inklusiivisesti mukaan, niin se pääsee niinkun käytännössä ehkä semmosiin tilanteisiin mukaan, missä se pystyy oikeesti oppimaan - - niitten niinku omien ehtojen mukaisesti isossa ryhmässä.”

Inklusion ja opetuksen eriyttämisen yhteys näkyi kahden opettajan vastauksissa myös siinä, miten he ajattelevat inklusiivisuuden liikunnanopetuksessa vaikuttavan erilaisten välineiden ja tilojen hyödyntämiseen opetuksessa. He kokivat, että inklusiivisuus liikunnassa voi johtaa erilaisten välineiden käyttämiseen, kun oppilasaine on heterogeenistä ja edellyttää opetuksen soveltamista. Tällainen oppimisolosuhteiden muokkaaminen ja erilaisten välineiden hyödyntäminen onkin juuri eriyttämistä, mikä edesauttaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaista oppimista (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 48, 50; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Siedentop & Tannehill, 2000, 226; Simpson & Mandich, 2012). Näiden kahden opettajan kokemuksen mukaan erilaisten välineiden ja tilojen käytöllä voidaan helpottaa oppilaiden osallistumista sekä tasata oppilaiden välisiä taitoeroja. Erään opettajan vastaus inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksiin liittyen viittaa siihen, että inklusio johtaa hänen koulussaan siihen, että koululla on myös resursseja erilaisten välineiden hankintaan

O1: ”Nii et meil on aika paljon myöskin sitte erilaisia välineitä, joista hyötyy kaikki oppilaat.”

6.3.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt opettajan kannalta

Tutkimuksessa haastatellut opettajat tosiaan kokevat inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisella olevan hyötyjä myös opettajan kannalta, ja suurin näistä koetuista hyödyistä on opettajan ammattitaidon kehittyminen. Opettajat kokevat, että inklusiivisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien hyödyntäminen saavat opettajan haastamaan itseään ja kehittämään omaa toimintaansa. Inklusion myötä liikuntaryhmät kouluissakin ovat moninaistuneet ja inklusio

tuokin mukanaan haasteen vastata heterogeenisen oppilasryhmän tarpeisiin (Huovinen & Heikinaro-Johansson, 2007, 114; Huovinen & Rintala, 2013, 382; Tomlinson, 2014, 16, 35, 42). Inklusiivisissa oppimisympäristöissä opettajan täytyykin ehkä muokata toimintaansa ja opetustaan niin, että se tarjoaa entistä vaihtelevammalle oppilasjoukolle riittävästi niin tukea kuin sopivia haasteita (Oja, 2012, 54-55). Eräs haastatelluista opettajista kokee ammattitaitonsa kehittyvän siinä, että hänen on laajennettava opetuksellisia näkökulmiaan voidakseen tarjota kaikille oppilaille oppimisen mahdollisuuksia. Opettajat siis etsivät ja löytävät heterogeenisten oppilasryhmien opettamisen kautta uusia näkökulmia opettamiseensa, ja pystyvät näin kohtaamaan erilaiset oppilaat paremmin. Inklusiivisuuden myötä opettajankin asenteet erilaisia oppijoita kohtaan paranevat, ja asenteita haluaa tietoisestikin muuttaa. Opettajilla on siis halua kehittyä ja kehittää omaa opetustaan oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

O4: ”Pääsee haastamaan itteään. Ja just se, et joutuu miettimään niinku, et on keksiny jonkun hyvän pelin, mut sit muistaa, et ainiin ryhmässä on liikuntarajoitteinen oppilas, et miten hän pystyy niinku osallistumaan siihen --.”

O5: ”Kyl sitä aina joutuu vähän omia uusia näkökulmia niinku etsimään siihen omaanki tekemiseen. Et opettaminen on monesti siis just sitä, että haetaan, koitetaan itsekin kehittyä koko ajan, ettei jäädä... Kangistuta mihinkään kaavoihin.”

Eräs opettaja mainitsi opettajan kannalta tärkeänä inklusion mukana tulevana hyötynä paremmat aikuisresurssit. Inklusiivisissa oppilasryhmissä on usein myös useampi aikuinen mukana, jolloin koko tunnin vastuu ei ole yhden opettajan harteilla, vaan oppilailla on useampi aikuinen opettamassa, ohjaamassa ja valvomassa. Tämän näkökulman voi luonnollisesti lukea myös oppilaiden hyödyksi. Erityisenä huomiona aikuisresurssia koskien tämä sama opettaja kokee todella suurena hyötynä aktiiviset ja omatoimiset koulunkäyntiavustajat. Monissa tutkimuksissa (Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 28, 59; Huovinen & Rintala, 2007, 198, 211; Bailey, 2001, 130; Tomlinson, 2003, 59, 66; Saari, 2011) on myös todettu, että avustava aikuinen lisäresurssina liikuntatunnilla on opetuksen eriyttämistä ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista edistävä tekijä.

O1: ”Et jos siin tulee aikuinen mukana, ni sit sul on niinku lisäpari silmiä ja joskus ne koulunkäynninavustajat on tosi, tai ohjaajat, on niinku valtavan aktiivisii ja omatoimisii, et niist on ihan super paljon hyötty.”

6.3.3 Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat oppilaan kannalta

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien kokemukset inklusiivisen liikunnanopetuksen haitoista vaihteli keskenään. Osa opettajista ei ollut kokenut inklusiivisuuden aiheuttavan juurikaan haittoja, kun taas kolme opettajista tiedosti useita inklusiivisen opetuksen haittavaikutuksia ja riskejä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä kerro opettajien inklusiivisen opetuksen osaamattomuudesta, vaan he voivat myös vain olla tiedostavia mahdollisia riskejä kohtaan, mikä voi olla myös hyvä asia opetuksen käytännön järjestämistä ajatellen.

Erään opettajan suurin huoli inklusiivisia, monimuotoisia oppilasryhmiä koskien on mahdollinen henkinen turvattomuus ja tietynlainen rutiinien puuttuminen liikuntatunnilla. Henkistä turvattomuutta hän selvensi tarkoittamaan sitä, että ryhmän tuttuus voi olla huono esimerkiksi sen takia, että ajoittain ryhmään integroidut oppilaat ovat toisille oppilaille vieraampia. Tämä voi opettajan kokemuksen mukaan aiheuttaa haastavia vuorovaikutuksellisia tilanteita oppilaiden välille. Hän kokee, että erityisesti eri luokista ja ryhmistä – esimerkiksi osa oppilaista on valmistavan luokan tai erityisluokan oppilaita – koostuvissa liikuntaryhmissä käytännön opetusjärjestelyt on joskus organisoitu heikosti ja sekavasti. Aina ei esimerkiksi tiedä, keitä oppilaita tunneille on milloinkin tulossa, kun ryhmän liikkeitä organisoii useampi aikuinen. Tällaisissa tilanteissa olisi siis varmasti hyvä selkeyttää koulun sisäistä viestintää ja organisointia, jotta oppilaat voisivat näistä näkökulmista saada hyvää liikunnanopetusta.

O1: ”Haittoja nyt en usko, paitsi jos ei olla onnistuttu siinä henkisen turvallisuuden tai sen ryhmän tuttuuden kaa. -- ryhmän tuttuus ja se, et se on jatkuvaa, mut se ei oo aina ihan realismia tääl koulus, mis kaikki olosuhteet muuttuu aika äkkii.”

Erään opettajan huolena liikuntatunneilla inklusiivisuuden myötä on se, että opituntien fyysisyys ja tehokkuus voi kärsiä inklusiivisuuden kustannuksella. Hän kokee, että mikäli tunneilla täytyy kiinnittää valtavasti huomiota yksittäisten oppilaiden ja heidän tarpeidensa huomioimiseen, kokonaisuudessaan liikuntatunnin fyysisyys voi jäädä vähäiseksi.

O3: ”-- et ei mee liikaa sen varjolla sitte tai se ei kärsi siitä tavallaan --. -- että sitte se tää inklusiivisuus menee niinku sen... Niinku kärs... Sen kautta tää tehokkuus ja tämmönen niinku kärsii. Fyysisyys siinä tunnissa.”

Opettajan huomion kiinnittyminen suurelta osin yhteen tiettyyn – usein erityisen tuen tarpeessa olevaan – oppilaaseen koettiin myös inklusiivisen liikunnanopetuksen haittana, koska silloin opettajat kokevat usein muun oppilasryhmän jäävän luonnollisesti vähemmälle huomiolle. He kokevat, että muu ryhmä joutuu usein odottelemaan tai muuten kärsivät vähemmästä huomiosta. Monissa tutkimuksissakin on esitetty huolta muun ryhmän oppimisesta erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan viedessä suuren osan opettajan huomiosta tunneilla, mutta on myös paljon uudempaa näyttöä siitä, ettei inklusiivisen opetusryhmät vaikuttaisi haitallisesti muun oppilasryhmän oppimiseen (Mangope ym., 2013; Peterson & Hittie, 2010, 23, 149; Rekaa ym., 2019; Saloviita, 2006, 329-330).

O5: ”Jos häntä joutuu niinkun tosi paljon huomioimaan koko ajan, niin kylhän se voi olla, et sitte muun ryhmän niinku palautteen osalta tai opetuksen osalta, nii sitte jää vähän vähemmälle huomiolle, jos oikeesti resurssit menee sinne suuntaan enemmän.”

Toisaalta opettajat kokivat, että muu ryhmä voi jäädä vähemmälle huomiolle, mutta myös erityisen tuen oppilaan huomiotta jääminen huoletti kahta opettajaa. He kokivat inklusiivisen liikunnanopetuksen voivan johtaa tilanteisiin, jossa erityisen tuen oppilas kärsii yleisopetuksen liikuntatunneilla, jos hän ei saa riittävästi tarpeidensa mukaista tukea isossa ryhmässä. Kuten jo edellä tuli ilmi, tutkimukset (Mangope ym., 2013; Peterson & Hittie, 2010, 23, 149; Rekaa ym., 2019; Saloviita, 2006, 329-330) ovat kuitenkin osoittaneet, että inklusiivisissa yleisopetuksen ryhmissä kaikki oppilaat oppivat paremmin – myös erityisen tuen oppilaat. Erään opettajan huoli huomiotta jäämisestä kohdistui erityisen lahjakkaaseen oppilaaseen. Lahjakkaat eriyttämistä tarvitsevat oppilaat saattavat jäädä usein ilman tarvitsemiaan haasteita, jos ryhmässä on monta erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta. Inklusiiviset oppimisympäristöt näyttäisivät siis aiheuttavan opettajissa huolta yksittäisen oppilaan ja hänen oppimisensa puolesta, niin lahjakkaan oppilaan tai erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan. Opettajat tuntuvat siis ajattelevan, että oppilasryhmän enemmistön kuuluessa niin sanottuun ”normaaliin” oppilasainekseen, erityistä tukea tarvitseville oppilaille ei

jää riittävästi aikaa. Seuraavasta lainauksesta näkee hyvin opettajan huolen niin yksittäisen, erityisen tuen oppilaan kuin muun ryhmän huomiotta jäämisestä.

O3: ”Ettei sit kärsi niinku joko se kyseinen erityisen tuen tarpeessa oleva tyyppi tai sitte se toinen porukka, joka sit venaa sitä, että päästäskö me tekee jotain.”

Kahden opettajan mielestä yksi inklusion aiheuttama haitta on riski kiusaamiselle. Eniten he ovat huolissaan siitä, että erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita voidaan kiusata yleisopetuksen liikuntatunneilla heidän erilaisten tarpeidensa takia tai koska muut oppilaat eivät ymmärrä heidän tarpeitaan.

O5: ”-- sit seil on erilaisessa kasvuiässä noi oppilaat, että niinku osa on edelleen semmosessa iässä, että niinkun se voi mennä kiusaamisen puolelle herkästi tai et ei vaan niinku ymmärretä viel sitä --.”

6.3.4 Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat opettajan kannalta

Kolme opettajista ilmaisi inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan haittoja myös opettajan kannalta. Yksi opettajista kokee erinäiset liikunnanopetuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön järjestelyt haastavampina inklusiivisten, heterogeenisempien opetusryhmien myötä. Hänen mielestään inklusiivisen opetuksen suunnittelu, jossa pitää huomioida oppilaiden tarpeet, tehtävien ja sääntöjen sovellutukset sekä monipuoliset opetusmenetelmät, on aikaa vievää ja haastavaakin. Kuitenkin esimerkiksi juuri kaikenlaiset oppimisympäristöjen ja -tilojen muokkaamiset, välineiden, tehtävien ja sääntöjen soveltamiset sekä erilaisten työskentelytapojen hyödyntäminen ovat tärkeä osa liikunnanopetuksen eriyttämistä ja opetussuunnitelman mukaista oppilaan tarpeita vastaavaa opetusta (Bailey, 2000, 17; Barber, 2010, 90; Heikinaro-Johansson, 1995, 15; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 24, 48; Huovinen & Rintala, 2013, 387; Siedentop & Tannehill, 2000, 225-227; Uusikylä & Atjonen, 2005, 112; Whipp ym., 2014). On kuitenkin totta, että valitettavasti monet opettajat ovat kokeneet inklusion tuovan opettajan työhön lisää haasteita, mikä usein johtuu resurssien puutteesta (Heikinaro-Johansson, 1995, 36; Mangope ym., 2013; Sapon-Shevin, 2007, xv, 63-64; Tomlinson, 2003, 25; Whipp ym., 2014). Opetuksen järjestämistä koskevin haasteina opettaja mainitsi erityisesti suuret ryhmäkoot ja erilaisten välineiden siirtelyn sekä sen, että erilaiset siirtymät ja retket liikuntatunneilla voivat aiheuttaa haasteita, jos ryhmässä on erityisen tuen oppilaita. Monimuotoinen op-

pilasjoukko ja erilaiset oppimisen tarpeet voiva siis tuoda opettajien mielestä liikuntatunneille lisää haasteita ja perusteellista suunnittelua vaativaa opetusta.

O1: ”No haaste just vaikka retkille mukaan tai siirtymät. Et jos se vaik perusliikeminen paikast toiseen on hitaampaa, nii sitte pitäis olla jotain hc apuvälineitä, mitä vois vaikka lainata jostain tai johonkin. Et kyl se vie vähän aikaa, et jos sä ite haet jotain vaikka... Joskus mä haen jotain luistelukelkkoja tai semmosii, et sitte se on vähän niinku omasta selkärangasta, ku niitä ajelee ja haeskelee, mutta kyl se silti tietenki kannattaa.”

Inklusiivisuus koulussa on resurssien puutteen lisäksi aiheuttanut opettajissa riittämättömyyden tunteita sekä tunnetta siitä, etteivät he pysty vastaamaan entistä moninaisemman oppilasaineksen tarpeisiin. Monet opettajat eivät ole kokeneet olevansa varmoja ja osaavia opettamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. (Bailey & Robertson, 2000, 63, 70; Ikonen & Virtanen, 2007, 15; Rekaa ym., 2019; Richards, 2011, 89-90.) Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat ilmaisivat juuri näihin ilmiöihin liittyviä haasteita inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Kaksi opettajaa pohti omaa osaamistaan inklusiivisten opetusmenetelmien hyödyntämisessä ja kykyään ratkaista inklusiivisen liikunnanopetuksen tuomia haasteita. Inklusiiviset opetusjärjestelyt voivat luoda opettajiin epäuskoa omasta ammattitaidostaan, kun opetusryhmillä on hyvinkin vaihtelevat liikunnalliset ja oppimisen tarpeet. Inklusiivinen koulu ja myös liikunnanopetus haastavatkin opettajaa todella laajasti erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamiseen, tuen tarpeen huomioimiseen sekä opetuksen eriyttämiseen (Mikola, 2011; Murto, 2001, 39), joten ei ole välttämättä ihme, jos opettajat tällaisten haasteiden edessä tuntevat epävarmuutta työssään. Seuraava lainaus kuvastaa hyvin opettajan huolta omasta osaamisestaan erityisen tuen oppilaan kohtaamisessa.

O2: ”Niin no kyllähän haittoja ehottomasti varmasti on sellaset, jos puhutaan ihan liikuntarajoitteisuudesta, että on joku vamma olemassa, nii asettaa ihan varmasti haasteita sille, että miten mä opettajana tästä selviän. Se asettaa myös pelkoja siitä, että mitä mä voin tolta vaatia, miten tässä lähetään tekemään.”

Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokevat inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan paljon hyötyjä eri osapuolille, kuten oppilaille ja opettajalle, mutta he kokevat inklusion tuovan myös omat

haasteensa liikunnanopetukseen. Oppilaan kannalta tärkeimpinä inklusiivisuuden hyötyinä opettajat pitivät oppilaiden tasa-arvoa kouluyhteisössä ja oikeutta osallistua liikuntaan omien tarpeidensa mukaan. Lisäksi opettajat kokevat inklusiivisuuden edistävän erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä, kun ryhmässä on monenlaisia oppilaita monenlaisine tarpeineen, sekä kykyä huomioida toisia ihmisiä. Haasteita, joita haastatellut opettajat kokevat oppilaan voivan kohdata inklusion myötä, on muun muassa turvattomuuden tunne oppitunneilla, fyysisen tekemisen ja tehokkuuden väheneminen liikuntatunnilla sekä kiusatuksi tuleminen. Suuri hyöty, jonka opettajat ajattelevat inklusiosta seuraavan, on opettajan oman ammattitaidon kehittyminen uusien näkökulmien ja itsensä haastamisen myötä. Inklusion merkittävimmät haasteet opettajan kannalta oli tämän tutkimuksen mukaan resurssien ja tuen puute, suuret ryhmäkoot ja opetuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön järjestelyt. Lisäksi osa opettajista esitti huolta opettajan riittämättömyyden tunteista inklusion tuomien haasteiden myötä. Pääosin haastateltujen opettajien suhtautuminen inklusiivista liikunnanopetusta kohtaan on kuitenkin melko myönteinen. Seuraavat taulukot kuvaavat vielä tiivistetysti haastateltujen opettajien kokemuksia inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksista.

Taulukko 8. Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt.

INKLUSIIVISEN LIIKUNNANOPETUKSEN HYÖDYT	
Hyödyt oppilaan kannalta	Tasa-arvoisuus yhteisön jäsenenä
	Jokaisella oikeus osallistua
	Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen
	Toisten huomioiminen
	Yleisopetuksen liikunnan hyöty oppilaalle
	Yksilöllisten tarpeiden mukainen opetus
	Välineiden ja tilojen hyöty liikunnanopetuksessa
Hyödyt opettajan kannalta	Opettajan ammattitaidon kehittyminen
	Aikuisresurssi

Taulukko 9. Inklusiivisen liikunnanopetuksen haitat.

INKLUSIIVISEN LIIKUNNANOPETUKSEN HAITAT	
Haitat oppilaan kannalta	Henkinen turvattomuus ja rutiinittomuus
	Fyysinen aktiivisuus tunnilla kärsii
	Muu ryhmä jää vähälle huomiolle
	Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas jää huomiotta
	Kiusaaminen
Haitat opettajan kannalta	Liikunnanopetuksen toteuttamisen haasteet
	Opettajan epäusko ammattitaitoon

7 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja pohdin tutkimusetiikkaan liittyviä kysymyksiä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, ja kaikki laadullisen tutkimuksen aikana tehdyt valinnat heijastavat tutkijan subjektiivisia näkemyksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi pohjautuu siksi koko tutkimusprosessin luotettavuuden pohdintaan. (Eskola & Suoranta, 1998.) Avaan ja perustelen tässä luvussa siis niitä valintoja ja ratkaisuja, joita olen tutkimusprosessin aikana tehnyt. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että yksityiskohtainen perustelu tutkimusprosessin aikana tehdyistä valinnoista helpottavat lukijaa tämän arvioidessa tutkimuksen luotettavuutta. Syvällisten perusteluiden ja selitysten avulla tutkimustuloksista saadaan ymmärrettävämpiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2010, 164.) Olenkin pyrkinyt tutkimuksessani kuvailemaan ja perustelemaan tekemäni valinnat mahdollisimman perusteellisesti oli kyse sitten aineistonkeruusta, haastateltavien valinnasta tai aineiston analyysistä.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Toteutin tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada tutkittavan henkilön subjektiiviset kokemukset kuuluviin. Lisäksi laadullisen tutkimuksen päämääränä on kuvailla todellisen elämän ilmiöitä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Hirsjärvi ym., 2010, 161.) Näistä syistä laadullinen tutkimusote sopi hyvin tutkimukseeni. Tavoitteenani on nimenomaan ymmärtää ja kuvata opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä tutkimuksen kohteen tarkka ja todenmukainen kuvailu. He muistuttavat, että tutkimuksen kohteella ei kuitenkaan tarkoiteta tässä yhteydessä tiedonantajien määrää, vaan tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163.) Olenkin tutkimuksessani kertonut selkeästi, mikä on tutkimukseni tavoite ja ilmiö, jota tutkitaan. Tutkimuskohde, eli opettajien kokemuksen ja käsitteet liikunnanopetuksen inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä, on kuvattu tarkasti niin tiivistelmässä, johdannossa kuin tutkimuksen toteutuksen luvuissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä seikkana myös sitä, että tutkimuksen toteutukseen liittyvät tekijät on kerrottu ja perusteltu läpinäkyvästi ja tarkasti. Tämä koskee niin aineiston keruun, tutkimuksen tiedonantajien sekä aineiston analyysin valinnan perusteluja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164.) Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puoli-strukturoitu teemahaastattelu, koska koin saavani kerättyä sen avulla perusteellisimman ja laajimman aineiston tutkimastani ilmiöstä. Haastattelun etuna pidetäänkin yleisesti sitä, että sen avulla saadaan helposti runsaasti perusteellista ja yksityiskohtaista tietoa (Irvine ym., 2012, 90-91; Rapley, 2004, 15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84-86). Kun halutaan mahdollisimman paljon tietoa ilmiöstä, on hyödyllistä antaa haastattelukysymykset tai teema-alueet tiedonantajille jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86). Jotta saisin kerättyä tutkimusta varten mahdollisimman runsaasti tutkimuskohteeseen liittyvää aineistoa, lähetin tutkimuskysymysten suuntaiset teema-alueet haastateltaville opettajille jo ennen haastatteluja, jotta he voisivat tutustua tutkimuksen tärkeisiin aiheisiin jo etukäteen. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jolloin haastatellut opettajat saivat turvallisesti ja vapaasti tuoda omia kokemuksia ja näkemyksiään esiin. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa, tiedonantajalle turvallisessa ympäristössä eli opettajan omassa koulussa, mikä varmasti lisää haastateltavan turvallisuuden tunnetta ja luottamusta haastattelutilanteessa. Haastattelut myös äänitettiin aineiston analysointia varten, mikä helpottaa tulosten tulkittavuutta.

Haastattelun yleisenä hyötynä pidetään sitä, että tiedonantajat voidaan valita tarkoituksenmukaisesti ja harkitusti sattumanvaraisuuden sijaan, ja haastatteluun voidaan ja kannattaakin valita henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja aiheesta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tiedonantajien valinnan tarkka raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86, 98.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin viittä pääkaupunkiseudulla toimivan alakoulun ja yläkoulun opettajaa. Kriteerinä opettajien valinnalle oli se, että heillä on kokemusta liikunnanopetuksen inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä. Koska inklusio ja opetuksen eriyttäminen on olennainen osa kaikkea hyvää opetusta eikä kosketa vain tiettyjä oppilaita, oli tärkein kriteeri haastateltavien valinnalle se, että he soveltavat ja eriyttävät liikunnanopetusta riippumatta siitä, millaisia oppijoita liikuntaryhmässä on.

Tiesin jo etukäteen, että kaikki haastatteleman opettajat opettavat liikuntaa ja todennäköisesti siis myös eriyttävät liikunnanopetustaan.

Tutkimuksen tiedonantajien valintaa suunnitellessani oli luonnollisesti pohdittava myös tiedonantajien määrää. Yksi keino pohtia aineiston riittävyyttä on tarkastella sitä saturaation eli kylläntymisen kautta. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa jossain vaiheessa toistaa itseään, eli aineistonkeruuvaiheessa ei saada enää enempää tutkimuskohteen kannalta oleellista uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 62; Hirsjärvi ym., 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99.) Suunnittelin alun perin haastattelevani kuutta opettajaa. Haastattelujen toteuttamisen ollessa jo loppuillaan kävi kuitenkin niin, että kuudes haastateltava yllättäen peruikin osallistumisensa. Totesin kuitenkin, että olin saanut melko hyvän ja tutkimuksen kannalta kattavan aineiston jo toteutetusta viidestä haastattelusta, minkä lisäksi nämä haastattelut alkoivat jo toistaakin toisiaan. Opettajien vastauksissa alkoi esiintymään toisteisesti samoja asioita ja näkökulmia liittyen inklusioon ja eriyttämiseen vaikuttaviin tekijöihin, eriyttämisen menetelmiin sekä inklusiivisen liikunnanopetuksen vaikutuksiin. Koin uuden haastateltavan opettajan etsinnän aloittamisen tutkimuksen aikataulu ja muu työmäärä huomioon ottaen epäolennaiseksi. Saturaatioon sekä tutkimuksen aikataulullisiin syihin perustuen päätin rajata tiedonantajien määrän tuohon viiteen.

Tutkimukseni analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi mahdollisti aineiston ja tutkimani ilmiön tarkastelun syvällisesti ja tarkasti. Ruusuvuori (2010) muistuttaa litterointia tehdessä sen tarkkuustasosta. Tutkimuksen kiinnostuksen kohdistuessa haastattelussa ilmeneviin asiasisältöihin haastatteluvuorovaikutuksen sijaan ei niin yksityiskohtainen litterointi ole välttämätöntä. (Ruusuvuori, 2010, 425.) Koska olin tutkimuksessani kiinnostunut nimenomaan asiasisällöistä ja opettajien esiin tuomista ilmiöistä, toteutin litteroinnin perusteellisesti, mutta poimin litterointiin vain tutkimuskohteen kannalta oleellisen materiaalin. Litteroin haastateltujen opettajien puheen sisällöltään kokonaan, mutta jätin puhtaaksikirjoitetusta tekstistä pois esimerkiksi puheessa esiintyvät tauot, äänenpainot, naurahdukset ja hengähdykset. Analyysiosioon sisällytin esimerkkejä analyysin

etenemisestä sen kaikissa vaiheissa, eli redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista, mikä lisää analyysin ja tulkintojen läpinäkyvyyttä.

Tutkimustulosten esittelyssä suorat lainaukset haastatteluista lisäävät luotettavuutta. Tulososiossa esitetyt tulokset ja päätelmät ovat omia subjektiivisia tulkintojani aineistosta, mutta pyrin lisäämään tulkintojen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta sisällyttämällä tulososioon suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Tutkimustulosten tulkinnan luotettavuutta lisää myös tulosten keskustelu suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Olen pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pitämään huolen tutkimuksen eettisyydestä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen eettisyyden perusteena on ihmisoikeudet, mikä tarkoittaa tutkimusetiikkakeskustelussa usein tutkittavien suojaa. Tutkimuksen eettisiin perusteisiin kuuluu olennaisesti se, että tutkittaville kerrotaan tarkasti ja ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja käyttötarkoitus. Tutkimuksen eettiseen toteutukseen kuuluu myös tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen ja oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 1155-156.) Etusiessäni tiedonantajia tutkimustani varten, lähestyin mahdollisia haastateltavia opettajia sähköpostitse ja kysyin heidän halukkuudestaan osallistua pro gradu – tutkielmani haastatteluun. Tiedonantajille annettiin siis selkeästi mahdollisuus itse valita, haluavatko he osallistua. Tutkimuksen tarkoitus, menetelmät ja käyttötarkoitus kerrottiin tutkimukseen osallistujille ensimmäisen kerran jo tässä sähköpostissa ja lisäksi myös vielä itse haastattelutilanteessa. Tutkimukseen osallistuville opettajille kerrottiin myös tutkimuksen äänittämisestä.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös tutkimustietojen luottamuksellisuus. Vain tutkimuksen tekijä saa käyttää tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ja tietoja saa käyttää vain tutkittaville kerrottuun tarkoitukseen. Tutkimukseen osallistujien yksityisyydestä on myös pidettävä huolta, eli osallistujat on esitettävä tutkimuksen raportoinnissa nimettöminä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156.)

Tutkimukseen osallistuville opettajille kerrottiin, että haastatteluäänitteitä käytetään ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin ja niitä säilytetään vain tämän pro gradu –tutkielman valmistumiseen asti, minkä jälkeen äänitteet hävitetään. Lisäksi äänitteitä on käsitellyt tutkimuksen teon aikana vain tutkimuksen tekijä turvallisessa ympäristössä, missä äänitteiden sisältö on vain tutkijan saatavilla. Haastateltujen opettajien anonymiteetistä ja yksityisyydensuojasta pidettiin huolta koko tutkimuksen ajan. Opettajien nimet eivät olleet näkyvillä missään aineiston käsittelyn vaiheessa, vaan tutkimuksen analyysi- ja raportointivaiheessa käytin opettajista seuraavia tunnuksia: O1, O2, O3, O4, O5. Haastateltuja opettajia ei siis tunnista tutkimusraportista eikä heitä pysty myöskään yhdistämään oppilaisiin.

7.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tämän tutkimuksen tilastollinen yleistettävyyys on heikko, niin kuin laadullisen tutkimuksen yleensäkin. Kyseessä on myös tapaustutkimus, joka kohdistuu vain muutaman opettajan näkemyksiin, käsityksiin ja kokemuksiin tutkitusta ilmiöstä, eli tutkimustuloksia ei voida siis yleistää koskemaan kaikkia suomen tai edes pääkaupunkiseudun opettajien kokemuksia. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollutkaan tuottaa tilastollisia yleistyksiä opettajien käsityksistä, vaan kartoittaa, ymmärtää ja kuvailla juuri näiden viiden opettajan subjektiivisia kokemuksia. Laajempi tiedonantajien joukko antaisi luonnollisesti kattavamman aineiston ja edelleen enemmän tietoa tutkitusta ilmiöstä, mikä olisi voinut parantaa tutkimuksen yleistettävyyttä. Voidaan kuitenkin uskoa, että tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa monen muun suomalaisen opettajan kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset kuvastavat niitä asenteita liikunnanopetuksen inklusiivisuutta ja eriyttämistä kohtaan, joita varmasti monilla suomalaisilla opettajilla on.

Toinen tämän tutkimuksen rajoitus koskee tutkijan kokemattomuutta haastattelijana. Haastattelujen litterointivaiheessa huomattiin, että haastatteluun osallistujia olisi voinut vielä herkemmin pyytää tarkentamaan ja täydentämään vastauksiaan. Jos haastattelija olisi kokeneempi tekemään syventäviä kysymyksiä, olisi tutkimusta varten varmasti saatu vielä perinpohjaisempaa ja yksityiskohtaisem-

paa aineistoa, ja näin haastatteluista olisi voitu saada vielä enemmän irti. Tässä tutkimuksessa ei toteutettu testihaastattelua, mikä olisi osaltaan voinut mahdollisesti auttaa haastattelijaa haastattelutilanteen hallinnassa ja lisäkysymysten esittämisessä.

Haastattelutilanteissa tutkittavat saattavat esittää vastauksensa sosiaalisesti hyväksyttävässä muodossa, eivätkä tällöin tuo esiin omaa rehellistä näkökantaansa. Tutkittavien mahdollisuus antaa kaunisteltuja voi luonnollisesti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti silloin, jos tutkimuksen aineiston perusteella aiotaan tehdä yleistäviä päätelmiä, on nämä tekijät tärkeä huomioida. (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Hirsjärvi ym., 2010.) Tutkimuksen tiedonantajista osa oli minulle ennestään tuttuja opettajia, ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää miettiä, voiko se mahdollisesti vaikuttaa tiedonantajien vastausten tyyliin. Haastatellut opettajat osasivat kuitenkin kertoa perusteluja ja tarkennuksia käyttämistään eriyttämisen menetelmistä sekä inklusiivisuuden toteuttamisesta liikuntatunneilla, joten opettajat mitä todennäköisimmin kertoivat oikeita omia näkemyksiään.

8 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustulosten pohjalta tämän tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli inklusiivista liikunnanopetusta ja liikunnanopetuksen eriyttämistä. Tiivistän tässä luvussa siis tärkeimpiä tutkimustuloksia ja esitän niiden pohjalta syntyneitä johtopäätöksiä ja pohdintoja sekä jatkotutkimusideoita. Pohdintaan olen poiminut muutamia mielenkiintoisimpia huomioitani saamistani tutkimustuloksista.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kartoittaa, millaiset tekijät haastateltavien opettajien mielestä vaikuttaa inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamiseen. Haastatellut opettajat nimesivät monia niin edistäviä kuin ehkäiseviäkin tekijöitä. Yksi selkeimmin esiin tulleista inklusioon ja eriyttämiseen hankaloittavasti vaikuttavista tekijöistä on kielteiset asenteet inklusiota ja eriyttämistä kohtaan, kun taas myönteiset asenteet koetaan tärkeäksi inklusiota ja eriyttämistä edistäväksi tekijäksi. Usein tämä koskee opettajien omia asenteita. Vaikka inklusiolla koetaan olevan monia hyötyjä, herättää inklusio siis myös paljon huolta ja epäilyksiä. Opettajien kielteiset asenteet ovat usein yhteydessä muihin inklusion ja eriyttämisen toteuttamista vaikeuttaviin tekijöihin, kuten ajanpuutteeseen, resurssien vähyyteen, suuriin luokkakokoihin ja opettajan puutteelliseen osaamiseen.

Opettajan asenteilla ja kokemuksilla on kuitenkin suuri merkitys opetuksen toteuttamisen kannalta. Jos opettajalla on huonoja kokemuksia tai asenteita inklusiosta, on hänen varmasti huomattavasti haastavampaa toteuttaa inklusiivisia opetusmenetelmiä. Hyvät kokemukset inklusiosta taas todennäköisemmin motivoivat opettajia toteuttamaan inklusion ideologiaa tukevaa opetusta. Sama koskee myös eriyttämistä. Opettajan aiemmat kokemukset, koulutus, opetuskokemus ja muu tausta vaikuttaa suuresti opettajan haluun eriyttää opetusta. Haastateltujen opettajien kokemus inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja liikunnanopetuksen eriyttämisestä oli päällisin puolin myönteinen, mihin varmasti vaikuttaa heidän liikunnallinen historiansa. Kaikilla viidellä opettajalla on liikunnanopetukseen liittyvää koulutusta sekä omaa liikunnallista harrastustaustaa tai

kokemusta liikunnanohjaamisesta tai valmennuksesta. On selvää, että nämä kokemukset vaikuttavat opettajien asenteisiin liikunnanopetuksen inklusiivisuutta ja eriyttämistä kohtaan. Olisi mielenkiintoista kartoittaa sellaisten opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä, joilla ei ole liikunnanopettajan pätevyyttä, muita liikunnan erikoistumisopintoja tai aktiivista liikuntaharrastustaustaa. Heidän kokemuksensa tästä ilmiöstä voi olla huomattavasti erilainen kuin tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien kokemus.

Monet niistä tekijöistä, jotka opettajien mielestä estävät inklusion ja eriyttämisen toteuttamista liikunnassa, liittyvät siis opetuksen resursseihin, kuten ajanpuutteeseen, suuriin ryhmäkokoihin, heikkoihin aikuisresursseihin, liikuntatilojen vähäisyyteen ja liikuntavälineiden vähyyteen. Kouluilla voi olla keskenään hyvin vaihtelevat resurssit, mikä vaikuttaa liikunnanopetuksen eriyttämiseen. On selvää, että eriyttävän, oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioivan liikunnanopetuksen toteuttaminen on haastavampaa, jos koululla ei ole tarjota konkreettisia välineitä siihen. Koulut ja niiden oppilaat saattavat siis olla hyvin eri arvoisessa asemassa eriyttävän ja inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Olisiikin tärkeää, että koulusta riippumatta oppilailla olisi mahdollisuus saada osallistavaa ja heidän tarpeisiinsa parhaalla mahdollisella tavalla vastaavaa liikunnanopetusta.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää ja kuvata, millaisin konkreettisoin menetelmin opettajat eriyttävät opetustaan liikunnassa. Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajat pitävät liikunnanopetuksen eriyttämistä hyvin tärkeänä. Eriytävä, yksilölliset edellytykset huomioiva opetus tekee opetuksesta oppilaille varmasti motivoivampaa ja mielekkäämpää sekä innostaa heitä, kun he saavat oman tasonsa mukaisia oppimisen haasteita. On tärkeää, että opettajat kokevat eriyttämisen tärkeänä. Tällöin heillä on todennäköisesti paremmat lähtökohdat toteuttaa liikunnanopetusta, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen. Kun oppilaat pystyvät osallistumaan oman tasonsa mukaisesti, he luultavasti innostuvat helpommin, ja kun he innostuvat liikunnasta, he todennäköisemmin jatkavat liikunnan harrastamista myös vanhempana ja toteuttavat liikunnallista elämäntapaa.

Haastatelluilla opettajilla on monipuolisia keinoja, joilla he tukevat jokaisen oppilaan liikunnallista oppimista heidän yksilölliset edellytyksensä huomioon ottaen. Opettajat eriyttävät liikunnanopetusta oppimisen tahtia yksilöllistämällä, erilaisia ja eritasoisia tehtäviä tarjoamalla, välineitä hyödyntäen ja soveltaen, tiloja muokkaamalla, oppilasta tukemalla ja avustamalla sekä erilaisin roolituksin ja ryhmittelyin. Näillä eriyttämisen keinoilla opettajat huomioivat muun muassa oppilaiden kiinnostuksen kohteita, oppimismielitymyksiä, taitotasoa, valmiuksia ja liikunnallista taustaa. Opettajilta edellytetään eriyttämisen suhteen hyvää oppilaantuntemusta, jotta heidän on mahdollista tarjota jokaiselle oppilaalle sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia. Opettajan onkin siis oltava aidosti kiinnostunut oppilaistaan, heidän tarpeistaan ja oppimisen tukemisesta, vaikka se olisikin enemmän aikaa vievää tai vaivalloisempaa kuin saman opetuksen tarjoaminen kaikille oppilaille.

Saamieni tutkimustulosten perusteella heräsi ajatus jatkotutkimusideoista liittyen liikunnanopetuksen eriyttämiseen. Opettajat kertoivat monista konkreettisista eriyttämisen menetelmistä, joita he käyttävät liikuntatunneilla. Haastattelututkimuksessa voi kuitenkin olla suhteellisen helppo kertoa eriyttämisen tavoistaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, vaikeivät vastaukset kuvaisikaan todellisuutta. Olisikin mielenkiintoista tutkia opettajien eriyttämisen menetelmiä esimerkiksi havainnoimalla tai videokuvaamalla liikuntatunteja. Tällöin voisi saada entistä realistisemmän kuvan siitä, millaisia eriyttämisen keinoja opettajat hyödyntävät liikuntatunneilla sekä mitkä keinot toimivat ja mitä ei. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia liikunnanopetuksen eriyttämistä oppilaiden näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista kuulla oppilaiden omaa ääntä ja heidän kokemuksistaan siitä, miten heidän tarpeisiinsa vastataan liikunnanopetuksessa. Koska opetusta eriytetään oppilaita ja heidän oppimistaan varten, olisi hyödyllistä kuulla, miten eriyttäminen oppilaiden mielestä onnistuu. Huomioidaanko heidän tarpeensa riittävästi? Kokevatko he pystyvänsä osallistumaan liikunnanopetukseen? Saavatko he heille sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia? Motivoiko yksilöllinen liikunnanopetus heitä? Vaikka opettajien näkökulma eriyttämisen keinoista on myös tärkeä, toisi oppilaiden oma ääni vielä tarkemman kuvan tästä ilmiöstä.

Kolmantena tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää, millaisia vaikutuksia inklusiivisella liikunnanopetuksella haastateltujen opettajien mielestä on. Opettajat tiedostavat inklusiivisella liikunnanopetuksella olevan niin hyötyjä kuin myös riskejä ja haittoja, ja molempia sekä oppilaan että opettajan kannalta. Opettajien kokemat inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyt heijastavat selkeästi opetussuunnitelman perusteissa määrättyjä opetuksen tavoitteita. Opettajien mielestä inklusiivisen liikunnanopetuksen tärkeimpiä hyötyjä oppilaiden kannalta on tasa-arvoisuus yhteisön jäsenenä, oikeus osallistua yhteiseen liikunnanopetukseen, erilaisuuden ymmärtämisen ja toisten huomioimisen kehittyminen sekä yksilöllisten tarpeiden mukainen opetus. Opettajat kokevat kuitenkin inklusiivisen liikunnanopetuksen haittoina turvattomuuden tunteen ja rutiinittomuuden, oppilaan jäämisen huomiotta sekä mahdollisen kiusaamisen. Lisäksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista nousi esiin se, että joskus pienryhmässä toteutettu liikunnanopetus voi olla oppilaalle hyödyllisempää kuin isossa yleisopetuksen ryhmässä. Inklusiota toteutettaessa onkin tärkeää punnita mahdolliset hyödyt ja haitat, kun pohditaan, millaisen ryhmän liikunnanopetukseen oppilaan olisi paras osallistua. Yleisopetuksen liikunnalla on paljon hyötyjä oppilaan kannalta, kuten nämäkin tutkimustulokset osoittavat, mutta tilanteet ovat aina yksilöllisiä ja toinen oppilas voi hyötyä enemmän ison ryhmän liikunnasta kun taas toisen kohdalla haitat ja riskit ylittävät hyötyjen määrän, jolloin pienryhmän opetukseen osallistuminen voi olla parempi.

Yksi teema, joka oikeastaan kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla nousi jollakin tavalla esiin, oli koulutuksen merkitys inklusiivisen liikunnanopetuksen ja liikunnanopetuksen eriyttämisen toteuttamisessa. Opettajankoulutusta on kritisoitu siitä, ettei se valmista tulevia opettajia riittävästi kohtaamaan erilaisia oppilaita ja vastaamaan heidän oppimisen tarpeisiinsa. Koen, että omassa koulutussessanikin erityispedagogiset opinnot ja opetuksen eriyttämiseen liittyvät opinnot ovat hyvin vähäisiä koskien liikunnanopetuksen lisäksi muitakin oppiaineita. Kokemukset, joita olen kuullut jo työssä olevilta kavereiltani ja nähnyt kasvatustalan keskusteluissa, ovat kertoneet siitä, ettei koulutus ole antanut tarpeeksi eväitä nykyisen inklusion mallin mukaisen opetuksen toteuttamiseen, varsinkin kun kouluilla ei ole riittävästi resursseja tukemaan inklusiivista opetusta. Tulevana opettajana tämä saa pohtimaan omaa osaamista, edellytyksiä ja pä-

tevyyttä kohdata erilaisia oppijoita. Osaanko itse tarjota jokaiselle oppilaalle heidän edellytyksiään vastaavia haasteita ja onnistumisen kokemuksia, niin liikunnassa kuin muissakin oppiaineissa? Haastatelluilta opettajiltakin kysyttiin heidän omista valmiuksistaan eriyttää liikunnanopetusta. Hekin ovat saaneet koulutuksesta vaihtelevasti eriyttämiseen liittyvää osaamista. Osa opettajista kokee kuitenkin riittämättömyyttä ja osaamattomuutta liikunnanopetuksen eriyttämisestä. Haastatellut opettajat kuitenkin kokevat, että työkokemus on lisännyt osaamista huomattavasti, mikä antaa itsellekin uskoa siitä, että opetuksen eriyttämisessä voi kehittyä vielä paljon, vaikka koulutus ei siihen riittävästi eväitä olisikaan antanut.

On tärkeää, että opettajat tunnistavat ja tiedostavat liikunnanopetuksen inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamista uhkaavia ja toisaalta mahdollistavia tekijöitä sekä niiden vaikutuksia, jotta he voivat huomioida näitä tekijöitä oman liikunnanopetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Haastatellut opettajat myös mainitsivat, että on todella hyvä välillä pysähtyä ja pohtia omia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä syvällisemmin viitaten siihen, että haastattelua varten oli mietittävä omaa toimintaansa. Oman toiminnan reflektointi auttaakin opettajaa kehittämään opetustaan ja löytämään uusia näkökulmia inklusiivisuuden ja eriyttämisen toteuttamiseen. Tämä tutkimus ja sen tulokset herättää monia kysymyksiä opetuksen inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä. Miten voitaisiin parantaa opettajien kokemuksia inklusiivisuudesta ja eriyttämisestä? Miten lisättäisiin opettajien motivaatiota toteuttaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioivaa liikunnanopetusta? Miten kaikilla kouluilla voisi olla samanarvoiset mahdollisuudet toteuttaa eriyttävää, oppilaiden yksilöllisyyden huomioivaa liikunnanopetusta? Miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta se antaisi tuleville opettajille riittävästi eväitä eriyttämiseen ja uskoa omiin taitoihin kohdata oppilaat yksilöllisesti? Nämä kysymykset herättävät tarpeen tutkia näitä ilmiöitä enemmän, jotta löydettäisiin entistä parempia keinoja edistää inklusiivista opetusta ja oppilaiden yksilöllistä kohtaamista.

Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbäck, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksivisyys empiirissä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisoverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4), 431-447. Lainattu 25.10.2018, saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09518390902736512?needAccess=true>
- Armstrong, F. (2011). Inclusive education: School cultures, teaching and learning. Teoksessa F. Armstrong & G. Richards (toim.), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms* (7-18). London: Routledge.
- Armstrong, F. & Richards, G. (2011). *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London: Routledge.
- Aydin, M. (2014). Assessing knowledge levels of secondary school physical education and sports teachers about inclusive education. *Educational Research and Reviews*, 9 (21), 1115-1124. Lainattu 2.12.2018, saatavilla: <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/5D4E4DB48234>
- Bailey, R. (2000). Planning and preparation for effective teaching. Teoksessa R. Bailey & T. Macfadyen (toim.), *Teaching Physical Education 5-11* (14-27). London: Continuum.
- Bailey, R. (2001). *Teaching Physical Education: A Handbook for Primary & Secondary School Teachers*. London: Kogan Page.
- Bailey, R. & Robertson, C. (2000). Including all pupils in primary school physical education. Teoksessa R. Bailey & T. Macfadyen (toim.), *Teaching Physical Education 5-11* (62-72). London: Continuum.
- Bailey, R. & Macfadyen, T. (2000). *Teaching Physical Education 5-11*. London: Continuum.

- Barber, G. (2010). *Different Speeds and Different Needs: How to Teach Sports to Every Kid*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (4), 349-365. Lainattu 4.12.2018, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C. & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 44-50. Lainattu 24.1.2019, saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2017.1340205?needAccess=true>
- Combs, S., Elliott, S. & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 114-125. Lainattu 3.12.2018, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890572.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (1-28). Thousand Oaks. Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, L. (1995). Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä, *Opetuksen yksilöinti* 2 (3-31). Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakala, L., Ilmavirta, R., Muuronen, J. & Suonperä, A. (1995). *Opetuksen yksilöinti* 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4. Tampere: Tampereen Yliopisto.

- Heikinaro-Johansson, P. (1992). *Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 82. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori.
- Heikinaro-Johansson, P. (1995). *Including Students with Special Needs in Physical Education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. (2007). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (94-113). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (2007). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. painos). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Heikinaro-Johansson, P., & Kolkka, T. (1998). *Koululiikuntaa kaikille: Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15.-16. painos). Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2006). Liikunnanopetuksen yksilöllistäminen esiopetuksen heterogeenisessä ryhmässä. *Liikunta & Tiede*, 43 (6), 33-39.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (114-124). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (196-214). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2013). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (382-394). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ikonen, O., & Virtanen, P. (2007). *Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun: Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Irvine, A., Drew, P. & Sainsbury, R. (2012). 'Am I not answering your questions properly?' Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research*, 13 (1), 87-106. Lainattu 29.10.2018, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794112439086>
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2013). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – The case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. Lainattu 24.1.2019, saatavilla: <https://www.tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/08856250903450830?needAccess=true>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250903450830>
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (395-410). Tampere: Vastapaino.
- Jylhä, I. (1999). Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (140-151). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (16-24). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (42-63). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*,

- 27(4), 1-13. Lainattu 10.2.2019, saatavilla: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53#top>
- Mangope, B., Mannathoko, M. C. & Kuyini, A. B. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, 28(3), 82-92. Lainattu 20.2.2019, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024424.pdf>
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (82-95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (75-102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, P. (1999). Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (31-43). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Murto, P. (1999). *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (30-54). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, P., Naukkarinen, A., & Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T.

- Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (96-124). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. (2001). Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (199-203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (35-62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pedersen, S. J., Cooley, P. D. & Hernandez, K. (2014). Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 53-62. Lainattu 24.1.2019, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032088.pdf>
- Perusopetuslaki*. (1998). Lainattu 10.2.2019, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peterson, M. & Hittie, M. (2010). *Inclusive Teaching: The Journey Towards Effective Schools for All Learners* (2. painos). Boston: Pearson.
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107. Lainattu 10.2.2019, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290206900107>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 10.2.2019 saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (15-33). London & Thousand Oaks: Sage.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of*

Disability, Development and Education, 66(1), 36-55. Lainattu 24.1.2019, saatavilla:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1034912X.2018.1435852?needAccess=true>

- Richards, G. (2011). I feel confident about teaching, but 'SEN' scares me. Teoksessa F. Armstrong & G. Richards (toim.), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms* (89-101). London: Routledge.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroiijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (424-431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (9-36). Tampere: Vastapaino.
- Saari, A. (2011). *Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa: Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salamanca Statement And Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). UNESCO. Lainattu 9.3.2016, saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166-190). Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (139-166). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37 (4), 326-342. Lainattu 21.1.2019, saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf>

- Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus*, 40(4), 359-363. Lainattu 21.1.2019, saatavilla:
<http://users.jyu.fi/%7Esaloviit/tutkimus/Saloviita.Kasvatus.4.2009.pdf>
- Saloviita, T. (2009). *Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla* (4. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4. painos). Mountain View, California: Mayfield.
- Simpson, K. & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18-21. Lainattu 11.2.2019, saatavilla:
<https://search.proquest.com/docview/1022654618/fulltextPDF/AB21F29B906F465APQ/1?accountid=11365>
- Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2010). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (13-20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2. painos). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Lainattu 28.1.2019, saatavilla:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=3002067&ppg=10>
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2. painos). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Lainattu 4.2.2019, saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=1709534>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. painos). Helsinki: WSOY
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inkuusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (12-29). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385-402. Lainattu 14.2.2019, saatavilla: <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/1356336X07083706>
- Whipp, P., Taggart, A. & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382. Lainattu 23.1.2019, saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2012.754001?needAccess=true>

Liite 1

Teemahaastattelun kysymykset

Erilaiset liikkujat

1. Miten ymmärrät käsitteen heterogeenisyys? Mitä sinulle tulee mieleen käsitteestä heterogeeninen liikuntaryhmä?
2. Miten heterogeenisyys ilmenee liikuntatunneillasi? Millaisia erilaisia oppijoita ja liikkujia kohtaat liikuntatunneilla?
3. Millainen oppilas tarvitsee erityistä huomiota ja ohjausta liikuntatunneilla?
4. Mitä merkitystä sillä on, että huomioidaan erilaisten liikkujien yksilölliset tarpeet?

Inklusiivinen liikunnanopetus

5. Mitä inklusio mielestäsi tarkoittaa? Mitä mielestäsi tarkoittaa inklusiivinen liikunnanopetus?
6. Millaisia hyötyjä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta on ja kenelle?
7. Millaisia haittoja inklusiivisella liikunnanopetuksella on ja kenelle?
8. Mitkä asiat estävät tai hankaloittavat inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamista?
9. Mitkä asiat edistävät tai helpottavat inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamista?

Liikunnanopetuksen eriyttäminen

10. Mitä liikunnanopetuksen eriyttäminen mielestäsi tarkoittaa?
11. Mitä merkitystä liikunnanopetuksen eriyttämisellä mielestäsi on?
12. Millaisin konkreettisin menetelmin eriytät liikunnanopetusta?
13. Mitkä asiat hankaloittavat liikunnanopetuksen eriyttämistä?
14. Mitkä asiat edistävät tai helpottavat liikunnanopetuksen eriyttämistä?
15. Millaiset valmiudet sinulla on eriyttää liikunnanopetusta? Millaiset valmiudet koulutuksesi on antanut liikunnanopetuksen eriyttämiseen?
16. Haluatko vielä lisätä jotakin aiheeseen liittyen?